

MART / MARCH 2011

CİLT / VOL: 1 • SAYI / NO: 1

ISSN: 2146-0655

- **Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü**
The Explanation Force of Question Types for Learning
- **Montessori Yönteminin Etkililiği**
Efficiency of Montessori Method
- **Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi**
The Importance of Dede Korkut Stories in Firms of Turkish Language Education and Value Transfer
- **Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi**
The Effect of Problem-Based Learning Method in Teaching Acid-Base Subject on Science Teachers' Academic Success
- **Communicative Approach as an English Language Teaching Method: Van Atatürk Anatolian High School Sample**
İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği
- **Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri**
The Evaluation of Comprehensive Guidance and Counseling Programs Based on School Counseling and Guidance Services Model By School Counselors
- **Makale Yazım ve Yayımlama**



- **Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü**
The Explanation Force of Question Types for Learning
- **Montessori Yönteminin Etkililiği**
Efficiency of Montessori Method
- **Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi**
The Importance Aspect From Turkish Language Education and Value Transfer of Dede Korkut Stories
- **Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi**
The Effect of Problem-Based Learning Method in Teaching Acid-Base Subject on Science Teachers' Academic Success
- **Communicative Approach as an English Language Teaching Method: Van Atatürk Anatolian High School Sample**
İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği
- **Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri**
The Evaluation of Comprehensive Guidance and Counseling Programs Based on School Counseling and Guidance Services Model By School Counselors
- **Makale Yazım ve Yayımlama**

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



HAKEMLİ DERGİDİR.

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually-in Winter, Spring, Summer and Fall]
yıl (vol): 1 sayı (issue): 1, 2011

Derginin akçalı Sponsoru [Sponsor]
Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
Tic. Ltd. Şti'dir.

Sahibi [Owner]
Kamil ELHAN

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]**
Kamil ELHAN

Editörler [Editors]
Prof. Dr. Emin KARİP, *Gazi Ü.*
Dr. Hüseyin Şirin, *Gazi Ü.*

Dil Editörü [Language Editor]
Damla ERLEVENT
Türkçe - İngilizce

Yönetim Yeri (Address)

Adakale Sokak 4/1 Yenışehir - ANKARA

Tel (phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): [http:// www.pegemdergi.net](http://www.pegemdergi.net)

e-ileti (E-mail): egitimogretim1@pegem.net

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN
YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA
AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran,
Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.

Publication type: Serial, quarterly; published on March,
June, September & December.

Kapak Düzenleme [Cover Art]
Fikret KAPLAN

Dizgi [Designer]
Fikret KAPLAN

Baskı [Publication]
Cantekin Matbaası
Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2 İskitler
ANKARA
ISSN/2146-0655

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Ali Balcı, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ali Paşa Ayas, Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi
Alim Kaya, Doç. Dr.	İnönü Üniversitesi
Ayhan Aydın, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Ayla Oktay, Prof. Dr.	Maltepe Üniversitesi
Ayşegül Ataman, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Aytaç Açıkalın, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Bahri Ata, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Berrin Akman, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Cemal Yurga, Prof.	İnönü Üniversitesi
Cemil Öztürk, Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
Cevat Celep, Prof. Dr.	Kocaeli Üniversitesi
Dursun Dilek, Prof. Dr.	Sinop Üniversitesi
Eralp Altun, Doç. Dr.	Ege Üniversitesi
Güliden Uyanık Balat, Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
Gürhan Can, Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Hakkı Yazıcı, Prof. Dr.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hayati Akyol, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hüseyin Bağ, Prof. Dr.	Pamukkale Üniversitesi
İbrahim H. Diken, Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Leyla Küçükahmet, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet Fatih Taşar, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet Şişman, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Metin Orbay, Prof. Dr.	Amasya Üniversitesi
Murat Özbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mustafa Safran, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nesrin Kale, Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi
Nuray Senemoğlu, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Özcan Demirel, Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
S. Sadi Seferoğlu, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Salih Çepni, Prof. Dr.	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Samih Bayrakçıken, Prof. Dr.	Atatürk Üniversitesi
Selahattin Gelbal, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Serap Buyurgan, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet Özdemir, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Süleyman Doğan, Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Şener Büyükoztürk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel Çalık, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Tülin Güler, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Vedat Özsoy, Prof.	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Vehbi Çelik, Prof. Dr.	Mevlana Üniversitesi
Yahya Akyüz, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar Baykul, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Yaşar Özbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ziya Selçuk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü	1-10
<i>The Explanation Force of Question Types for Learning</i>	
Yusuf BUDAK	
Montessori Yönteminin Etkililiği	11-19
<i>Efficiency of Montessori Method</i>	
Emine ERATAY	
Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi.....	21-31
<i>The Importance of Dede Korkut Stories in Firms of Turkish Language Education and Value Transfer</i>	
Murat ÖZBAY, Esra KARAKUŞ TAYŞI	
Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi.....	33-38
<i>The Effect of Problem-Based Learning Method in Teaching Acid-Base Subject on Science Teachers' Academic Success</i>	
Ömer Faruk ÖZEKEN, Ali YILDIRIM	
Communicative Approach as an English Language Teaching Method: Van Atatürk Anatolian High School Sample	39-49
<i>İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği</i>	
Emrullah ŞEKER, İlker AYDIN	
Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri	51-60
<i>The Evaluation of Comprehensive Guidance and Counseling Programs Based on School Counseling and Guidance Services Model By School Counselors</i>	
Şerife TERZİ, Bengü ERGÜNER TEKİNALP, Wade LEUWERKE	
Makale Yazım ve Yayımlama	61-76

Editörden

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi yayın hayatına elinizdeki ilk sayı ile başlamıştır. Bilimsel bilginin birikimi ve paylaşımının temel araçları hakemli akademik dergilerdir. Türkiye’de son on-onbeş yıl içinde eğitim bilimlerinin her alanında ve farklı disiplinlerin öğretiminde araştırma ve geliştirme kapasitesi hızlı bir gelişme göstermiştir. Türkiye’de çeşitli alanların öğretiminde gelişmeler ve üniversitelerde lisans ve lisansüstü düzeyde gözlemlenen kapasite artışına paralel olarak, üretilen bilgi de artış göstermektedir. Bu artış, araştırma ve geliştirme çalışmalarının paylaşımını sağlayan sürekli akademik yayınlarda da artışı zorunlu kılmaktadır. Pegem Akademi Yayıncılık bu ihtiyaçtan hareketle *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*’ni yazarların ve okuyucuların hizmetine sunmaktadır.

Bilimsel bir dergi olarak *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*’nin amacı eğitim bilimleri alanında olduğu kadar, çeşitli disiplinlerin öğretimi ile ilgili kuramsal çalışma ve uygulama alanlarında bilgi birikimine katkı sağlamak, kuram ve uygulamacıların ürettiği bilgileri, deneyimleri ve uygulamaları okuyuculara ulaştırmaktır. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* eğitim bilimleri, okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde eğitim ve öğretim ile ilgili araştırma ve uygulamalara dayalı makalelerin yayımlanacağı akademik bir dergidir. Bu anlamda *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*’nin okuyucuları da lisans ve lisansüstü düzeylerde öğrencilerden, öğretmen, denetici, yönetici ve akademisyenlere kadar geniş bir kitleyi kapsamaktadır.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 3 ayda bir; Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanacaktır. Akademik bir derginin yılda dört sayı çıkarabilmesi, onu izleyenlerin yaptıkları çalışmaları yayımlanmak üzere değerlendirme süreci için başvuruda bulunması ile mümkün olabilir. Bu anlamda *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* çalışmalarınızı beklemektedir. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*’nin gelişmesi ve alan yazına ciddi katkılar sağlayabilmesi siz değerli okuyucuların ve hakemlerimizin çabaları ile mümkün olabilecektir.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi editörleri olarak, yayımlanmak üzere gönderilen makalelerin yazarların ve hakemlerin kimliklerinin karşılıklı olarak gizli tutulduğu, tarafsız ve bilimsel yayın ilkelerine uygun bir süreçte değerlendirileceğini derginin yayın politikası olarak taahhüt ediyoruz. Dergimiz Türkiye’de eğitim ve öğretim alanında bilimsel bilginin niteliğinin geliştirilmesi için özellikle genç akademisyen ve araştırmacılar için her zaman bilgilendirici, yönlendirici ve destekleyici dönütler vererek, Türkiye’nin eğitim ve öğretimde araştırma ve geliştirme kapasitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi editörleri olarak, okuyucu, yazar ve hakemlerimize gelecek sayıda buluşmak dileğiyle saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Emin Karip

Dr. Hüseyin Şirin

Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü

The Explanation Force of Question Types for Learning

Yusuf BUDAK*

Özet

Bu araştırmanın amacı düzeylerine göre soruların öğrenmeye etkisini inceleyerek eğitimde soru sormanın önemine ilişkin ortak bilinç oluşmasına ve bu konuda öğretici ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Amaç doğrultusunda deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sınıf yönetimi dersinde üç öğrenci grubu üzerinde yürütülmüştür. Gruplara 1. deney, 2. deney ve 3. deney grubu adı verilmiştir. Her üç grupta soru-cevap yöntemi ortak olarak uygulanmıştır. 1. deney grubunda hatırlamaya yönelik, 2. deney grubunda hatırlama ve uygulamaya yönelik sorular, 3. deney grubunda hatırlama, uygulama ve üretime yönelik sorular kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak eriş test, nitel veri toplama aracı olarak odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veri çözümlemede regresyon analizi tekniği kullanılmış ve denek görüşleri tematik olarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre hatırlamaya yönelik soruların toplam erişinin yaklaşık % 31'ini, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanımının toplam erişinin yaklaşık % 53'ünü, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte işe koşulmasının toplam erişinin yaklaşık % 30'unu açıklayacak düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Soru türü, öğrenme, soru türlerinin öğrenmeye etkisi

Abstract

Purpose

The purpose of the study was to examine the effect of questions on learning asked at their levels and contribute to create a common sense concerning the significance of asking questions in education and support the self-improvement of both lecturers and students in this issue.

Results

It is likely to say that question is not only a tool of evaluation and guidance in education but also a significant device as a basic motivator in the process of learning and teaching. Therefore depending on the classification by Moore, formed with inspiration from Bloom (1956), the force of types of questions in explaining learning was tested. Empirical method was used as the force of so called question types in explaining the level of learning was tested in terms of access. The research was conducted over three groups of students in the course of classroom management. Test groups were made up of factual, empirical and productive questions and students were assigned to the groups randomly. In each group the question-answer method was used commonly. The group where the method of the question-answer method and factual questions were used comprised the 1st test group, the group where the question-answer method, factual and empirical questions were used comprised the 2nd test group and the group where the question-answer method, factual, empirical and productive questions were used comprised the 3rd test group. The reliability coefficient of access test (KR21) was found 0.65 after pre-test. The subjects of the research were made up of 3rd grade students of Gazi University, Faculty of

* Doç. Dr. Yusuf Budak, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, budaky@gazi.edu.tr

Vocational Education. The technique of regression analysis was used in the analysis of the data. Depending on the findings obtained, it was found that factual questions explained 31% of the total access, using factual and empirical questions together explained 53% of the total access whereas, using factual, empirical and productive questions together explained 30% of the total access.

Discussion

Depending on the standardized regression (β) coefficient observed in the research, the relative order of significance over the access of question types comprising predictive variables is in the form of factual, productive and empirical questions. These results indicate that using questions in the process of learning and teaching is a significant variable. It is also likely to say that learning at informative level could relatively be learned more easily and that this type of learning forms a basis for other learning. Concerning the result of the research, neglecting the learning at the factual level (knowledge and perception) could result in challenges in learning at higher levels. As we consider that cognitive field taxonomy explains the learning hierarchy from simple to difficult, it is possible to say that learning at factual level and the questions for this type of learning are indispensable in education. On the other hand, the fact that using factual and empirical questions together explains 53% of the learning concerning the topic used within the research could be expressed with the fact that so called learning covers the majority of the cognitive field. Employing the questions in support with other stimulators when necessary would be able to raise almost mean value of 38% obtained concerning the level of clarity of the questions for learning to a higher level. In this sense, while it is expected that the factual, empirical and productive questions have a higher rate of explanation for learning compared to the others, an occurrence of an opposite case could be attributed to the fact that a higher level of cognitive learning cannot be realized in vocational education.

Conclusion

As ($\beta=.298$) in the 3rd test group where all three types of questions were employed, it is likely to say that almost seventy percent of the access (.702) was explained by other variables that were not included. It was found that the factual, the factual and empirical, the factual, empirical and productive questions within the research had a force of explaining the total access between almost 30% and 53% depending on the way of application. These results indicate that question is important at the process of both learning and teaching. Therefore the activities to make the students attain the skills of asking effective questions should be introduced systematically starting from primary education. It is recommended that teachers should improve themselves in terms of both asking effective questions and what kind of questions leads to what kind of mental effects and also forming the questions depending on the purpose, and should pay more attention to ask effective questions during lessons. In conclusion, whatever approach and method is used, it should not be ignored that question is one of the basic variables in putting students into interaction with the content. However, as using factual and empirical questions together has a relatively higher force of explanation for learning, it would be correct to pay particular attention to use these kinds of questions.

Keywords: Question types, learning, the effect of questions types on learning

Giriş

Öğretmen, öğrenci, öğretme ortamı bağlamında iletişimin başlatılması ve sürdürülmesi uygun uyarıcıların kullanımını gerektirir. Bu uyarıcılar içinde soru önemli bir yer tutmaktadır (Bilen, 2006). Eğitimde sorunun birçok rolünden söz edilebilir. Öğretimden ölçme-değerlendirmeye uzanan süreçte soru önemli bir yere sahiptir. Sorunun yerine getirdiği işlevler; öğrenciyi yönlendirme ve algıyı kolaylaştırma, motivasyon ve derse katılım sağlama, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci gelişimini izleme, sınıf yönetimini kolaylaştırma, öğrencileri soru sormaya ve cevap bulmaya teşvik etme, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında etkileşim sağlama (Ralph, 1999; Çakmak, 2009) şeklinde özetlenebilir.

Öğrenciyi öğrenme-öğretme süreçlerine etkin olarak ortak kılmak için anlamlı sorular sorulmalıdır. Eğitimin öğrenci merkezli bir eksene oturtulması amacıyla da sorulardan yararlanılabilir (Moore, 2006). Etkin katılım sağlama ve öğrencilerin uyanık tutulması amacıyla da öğrenme-öğretme ortamlarında sorulara başvurulması yaygın bir uygulamadır. Ayrıca “soru sorma yoluyla ders anlatımı öğretmen açısından hem kolay hem de ekonomiktir” (Bilen, 2006 s.138). Sorunun, öğrencinin ilgisini çektiği, pratik yapmasını sağladığı, düşünmesine yardımcı olduğu ve aynı zamanda dönüt işlevi yoluyla öğrencinin kendini değerlendirmesini sağladığı söylenebilir (Wager ve Mory, 1993; Sönmez, 2009). İşlevleri açısından farklı isimlerle anılsa da genel anlamda soruların hatırlamayı, akıl yürütmeyi ve değerlendirmeyi gerektiren sorular olarak sınıflandırılması mümkündür (Gözütok, 2004; Moore, 2006; Morgan ve Saxton, 2006).

Öğrenme yaşantılarının gerçekleşebilmesi için öğrenenin yönlendirilmesi gerekir. “Davranışların kazanılması için genellikle düşünsel etkinlik gerekebilir. Bunun için en önemli uyarıcı soru olabilir. Kim, nasıl, ne, niçin, neden v.b. gibi soru sözcüklerini içeren tümceler, kişilere yöneltilince, düşünsel etkinlikler başlatılabilir” (Durham, 1997; Groenke ve Paulus, 2007; Sönmez, 2009). Dikkatin belli uyarıcılara çekilmesi, öğrencinin güdülenmesi, öğrenmeye açık duruma gelmesinde soru sorulması önemli bir etkinliktir. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu beyninde kalan iz (Varış, 1976; Ertürk, 1993) olarak ele alındığında, bu süreçte çevreyle etkileşim ve bunun düzeyinin önemi açıkça anlaşılabilir. Başka bir ifadeyle soru sadece değerlendirme ve yönlendirme aracı değil aynı zamanda bir iletişim ve öğrenme aracıdır (Vangeehoven, 2005). Öğretmen soru sorarak öğrenciyi konuya duyarlı kılabilir. Öğrenci ise soru sorma yoluyla etkileşime girerek konuyu algılamayı gerçekleştirebilir.

Sınıfta etkileşimin yönü, düzeyi ve kapsamının belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının anlamlı kılınması uygun sorularla sağlanabilir. Öğrenme konusu

davranışların kazanılması ve öğrencinin içerikle etkileşime girmesinde soru ve soru sorma tüm öğreticilerin başvurduğu yoldur. Hangi yöntem ve yaklaşıma göre ortam oluşturulursa oluşturulsun, sorudan yoksun bir eğitim düşünülemez (Küçükahmet, 2009; Çilenti, 1988).

Söz konusu paylaşım kapsamında bilişsel, duyuşsal ve devinışsel davranışların bulunduğu açıktır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin yapısı gereği, soru sorma sürecin doğal bir parçası gibi düşünülebilir. Öğrencilerin sürece etkin katılımının sağlanması sorular yoluyla kontrol edilebilir. Temele alınan yaklaşım ne olursa olsun, öğretmenin öğrencilerle bilgiyi paylaşması ya da bir ders kitabındaki içerikte, bazı noktaların öğrenci tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve yanlış algılamaların mümkün olabileceği noktalarda öğrenciye yol gösterilebilmesi amacıyla, sorulara yer verilmesi gerekir. Çünkü “Sorusuz bir iletişim hemen hemen yok gibidir.” (Gözütok, 2004; Sönmez, 2009 s.175). Bu nedenle eğitimde soruyla ilgili birçok çalışma yapıldığı gözlenmektedir (Wager and Mory 1993).

Bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma sürecinde öğrencinin sorularla yönlendirilmesi ona cesaret verebilir. Çünkü amaçlar açısından anlamlı bir soru, öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışa çeker ve etkili biçimde yapılandırılmış sorular, öğrencinin düşünmesini kolaylaştırabilir. Gerek yazılı, gerekse sözlü iletişimin yani ders kitabındaki konu anlatımlarının, sorular ve bunların dolaylı yanıtlarını içermesi öğrencinin doğru düşünme ve doğru çıkarım yapmasına yardım edebilir. Bu nedenle etkili soru sorma öğretmenlik becerileri arasında önemli bir yere sahiptir (Lindley, 1993; Taşpınar, 2010). Ustaca tasarlanmış sorunun şu beş temel işlevinden söz edilebilir: (1) Dikkati çekme, (2) düşünmeyi başlatma ve sürdürme, (3) öğretimin etkili olup olmadığını kontrol, (4) öğrenci ve öğretmen arasında empatinin (duygudaşlığın) gelişmesine katkı, (5) amaçlar ve içeriğin geliştirilmesine katkı (Sönmez, 2009). Buna göre, eğitimsel içerikle öğrencinin etkileşimini sağlamaya yönelik soru sorulması öğrencinin düşünmesi ve akıl yürütmesine katkı sağlamaktadır.

“Düşünen bireyler yaratmada soru sorma önemlidir. Etkili soru sorma, düşünme konusunda cesaretlendirmekte; bilgiyi alıp çözümlemeyi ve güvenilir sonuçlara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde sorgulama, öğrenenlerin derse ilgi ve uyumlarını artırmakta, araştırmacılık özelliklerini geliştirmekte ve gerçekte ne olduğunu görme ve çıkarımlarını başkalarınıninkiyile karşılaştırma konusunda ilgilerini artırmaktadır” (Yurdakul, 2005, s.57).

Çünkü öğrencinin, öğrenilmesi öngörülen davranışlarla ilgili içerikle etkileşimi ve yaşantı geçirmesine yönelik dışsal destek sorularla verilebilir. Sınıf ortamında etkileşim ve iletişim başlamasında,

dikkatin çekilmesinde ve sürdürülmesinde, önemli noktaların vurgulanmasında, özet ve konu tekrarlarında soru önemli bir uyarıcı olarak kullanılmaktadır (Sönmez, 2009). Anlamaların netleştirilmesi, öğrencinin düşünmeye teşvik edilmesi, araştırmaya sevk edilmesinin yanı sıra Wager ve Mory (1993, s.58)'ye göre derslerde soru sorulmasının üç temel işlevi vardır. Bunlar dikkati çekme ve sürdürme, bilgiyi kodlamayı kolaylaştırma ve alıştırma yapılmasını sağlamadır. Bu açıdan öğrencilerin öğrenme sürecinde nasıl etkin bir rolü varsa soruların da etkin bir rolü vardır (Morgan ve Saxton 2006, s.45) denebilir.

Eğitimde sorunun işlevleri ve öğrenmeye katkısının yeterince vurgulandığı gözlenmektedir. Buna karşın, soru türlerinin öğrenmeyi açıklama gücünü kanıtlamayı konu alan deneysel çalışmaların yeterince yapılmadığı söylenebilir. Soru türlerine ilişkin tanımlama ve sınıflandırmalar birbirinden farklı da olsa ortak ve örtüşen yönlerinin fazla olduğu söylenebilir. Sönmez (2009, s.175-181) akıl yürütme ve öğrenme düzeyine göre soru türlerini dört kategori altında sınıflamaktadır. Morgan ve Saxton, (2006, s.45-55) genel işlevleri açısından soruları üç kategori altında ele almaktadır. Bunlar sırasıyla, bilgiyi açıklığa kavuşturucu, algılamayı sağlayıcı ve düşünmeyi teşvik edici şeklinde sıralanmaktadır. Bilen (2006) ise soru türlerini düşünme düzeyi açısından hatırlatma, akıl yürütme (neden gösterme), değerlendirme ve yaratıcı düşünmeyi geliştiren sorular olarak dört kategori altında tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında Moore (2006, s.166)'un Bloom ve Guilford'dan esinlenerek geliştirdiğini vurguladığı zihinsel etkinliklerle ilgili **hatırlama, uygulama, üretim ve değer yargısı** gerektiren sorular şeklindeki dört kategoriden oluşan sınıflaması esas alınmıştır.

Bu çalışmada düzeylerine göre ilk üç kategori kapsamındaki soruların, yani hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soru türlerinin öğrenme düzeyini açıklama gücü test edilmiştir. Söz konusu soru türleri (Moore 2006 s.205), kısaca şöyle açıklanabilir:

Hatırlamaya yönelik sorular: Bilginin hatırlanmasını gerektiren zihinsel sürece yönelik bilgi düzeyindeki sorulardır. Bu tip soruların Bloom (1956) taksonomisinde bilgi ve kavrama düzeyine denk geldiği yazar tarafından belirtilmektedir.

Uygulamaya yönelik sorular: Hatırlamaya yönelik sorulara göre daha kapsamlı sorulardır. Bu tür sorulara vereceği cevapla öğrenci, hatırladığı bilgiyi başka bir durumda kullanır. Bu amaçla bilginin analizi de söz konusudur. Bu kategoriye giren soruların Bloom (1956) taksonomisinde uygulama ve analiz düzeyini karşıladığı belirtilmektedir.

Üretime yönelik sorular: Bu tür soruların cevabı birden çok olabilir ve özgünlük içerebilir. Özgün bilişsel düşünmeyi gerektirirler. Bu nedenle hayal gücünün kullanımı ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren ve

cevabı sentez odaklı sorulardır. Bu kategoriye giren soruların Bloom (1956) taksonomisine göre sentez düzeyinde düşünmeyi gerektiren sorulara denk geldiği belirtilmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı türlerine göre soruların, öğrenci erişisi açısından öğrenmeye etkisini ortaya koyarak, öğrenme-öğretme sürecinde etkili soru sormanın önemine ilişkin ortak bilinç oluşturulmasına ve bu konuda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır.

Problem Cümlesi

Soru-cevap yöntemi ve hatırlamaya yönelik soruların kullanıldığı 1. deney grubunda soru-cevap yöntemi, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların kullanıldığı 2. deney grubunda ve soru-cevap yöntemi, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların kullanıldığı 3. deney grubunda toplam erişi açısından söz konusu soru türlerinin öğrenme düzeyine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Soru-cevap yöntemi ve hatırlamaya yönelik soruların kullanıldığı 1. deney grubunda söz konusu soru türünün toplam erişi açısından öğrenmeye etkisi nedir?
2. Soru-cevap yöntemi, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların kullanıldığı 2. deney grubunda söz konusu soru türlerinin toplam erişi açısından öğrenmeye etkisi nedir?
3. Soru-cevap yöntemi, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların kullanıldığı 3. deney grubunda söz konusu soru türlerinin toplam erişi açısından öğrenmeye etkisi nedir?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2009–2010 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde Sınıf Yönetimi dersinde “Öğretmen Tipleri ve Sınıf Yönetim Kuralları” konusunda hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soru türlerinin toplam erişi açısından öğrenmeyi açıklamaya etkisinin test edilmesiyle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada soru türlerinin öğrenme düzeyini açıklamaya etkisi test edildiğinden deneysel yöntem uygulanmış ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede 3 deney grubu oluşturulmuştur. Her üç grupta soru-cevap yöntemi ortak olarak uygulanmıştır. Gruplardan birinde soru-

cevap yöntemi ve hatırlama gerektiren sorular, diğerinde soru-cevap yönteminin yanı sıra hatırlama ve uygulama gerektiren sorular, üçüncüsünde ise soru-cevap yönteminin yanı sıra hatırlama, uygulama ve üretim gerektiren sorular kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Her bir deney grubunda 16'şar öğrenci yer almıştır ve gruplara random yolla atanmıştır. Deney deseni şematik olarak aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.

Gruplar	Gözlem	İşlem	Gözlem
1. Deney Grubu	T1	Soru-cevap yöntemi + hatırlamaya yönelik sorular	T1
2. Deney Grubu	T1	Soru-cevap yöntemi + hatırlama + uygulamaya yönelik sorular	T1
3. Deney Grubu	T1	Soru-cevap yöntemi + hatırlama + uygulama ve üretime yönelik sorular	T1

Şekil 1. Deney Deseninin Şematik Görünümü

Şekil 1'e göre hatırlama gerektiren soruların kullanıldığı grup 1. deney grubunu, hatırlama ve uygulama gerektiren soruların kullanıldığı grup 2. deney grubunu, hatırlama, uygulama, üretim gerektiren soruların uygulandığı grup 3. deney grubunu oluşturmuştur. Her gruba deneysel işlem öncesi ön test, deneysel işlem sonrası son test verilmiştir. Her üç gözlemlerde ön ve son test olarak kullanılan test (T1) simgesiyle gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması

Denekleri denkleştirme amacıyla Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri (Sümbül 2003) ile ilgili bir bilişsel giriş testi ve ayrıca deney işlem başında ve sonunda kullanılmak üzere bir erişim testi hazırlanmıştır. Her iki testin hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasında aşağıdaki yol izlenmiştir:

1. Amaçlar saptanmış ve içerik analizi yapılmıştır.
2. Amaçların geçerliliği ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
3. Her iki testin geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşü alınmıştır.
4. Gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

5. Testlerin her birinin son biçimiyle toplam 30'ar soru içermesi kararlaştırılmıştır.
6. Belirtke tablosuna göre Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri ile ilgili bir bilişsel giriş testinde hatırlamaya yönelik düzeyinde 12, uygulamaya yönelik soru düzeyinde 14, üretime yönelik soru düzeyinde 3 soruya yer verilmiştir.
7. Erişim testinde yer alan test maddelerinin 9'u hatırlamaya, 15'i uygulamaya, 6'sı ise üretime yönelik sorulardan oluşmuştur.
8. Her iki testin ön denemesi Mesleki Eğitim Fakültesinde yapılmış ve her iki testin ön denemesine 100'er öğrenci katılmıştır. Ön deneme sonucunda ortaya çıkan test istatistikleri şöyledir: Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri ile ilgili bir bilişsel giriş testi ortalaması 25,6, standart sapması 6,2 ve güvenilirlik katsayısı (KR21) 0.78 olarak bulunmuştur. Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri ile ilgili bir bilişsel giriş testi ile deneye dahil edilen deneklerin Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi notları arasında 0.58 düzeyinde pozitif korelasyon gözlemlenmiştir.
9. Ön deneme sonunda erişim testinin ortalaması 28,3, standart sapması 10,8, güvenilirlik katsayısı (KR21) 0.65 olarak hesaplanmıştır.
10. Ön deneme sonunda erişim testinin uygulanabilir nitelikte olduğuna karar verilmiştir.
11. Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri ile ilgili bir bilişsel giriş testi ve ön test sonuçları ışığında gruplar denkleştirilerek, random yolla deney gruplarına atanmıştır.
12. Gruplarda kullanılması öngörülen soru tiplerine göre eğitim durumları tasarlanarak deneysel işlem başlatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Deney gruplarının denk olup olmadığı varyans analiziyle test edilmiştir. Öğretmenin Rolü ve Nitelikleri ile ilgili bir bilişsel giriş testi ve ön test sonuçları açısından deneysel işlem sonunda grupların toplam erişimleri açısından hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların öğrenmeyi açıklamaya etkisi test edilmiştir. Bu amaçla regresyon analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleşen uygulamalarla ilgili olarak deneklerin görüşleri odak grup görüşmesi tekniği ile alınmış ve deneklerin görüşleri tematik çözümleme yoluyla analiz edilmiştir.

İşlemler

Araştırmada uygulanan deneysel işlemler sırasıyla özet olarak şöyledir:

- ✓ Öğretmen tiplerinin hangi kavramlarla ifade edilebileceğinin sınıfa sorulması,
- ✓ Verilen cevaplar ışığında araştırmacının yardımıyla kavramların netleştirilmesi,
- ✓ Kavramların ne anlama geldiğinin gruba sorulması, doğru cevapların pekiştirilmesi, yanlışların düzeltilmesi ve kavramların tanımlanmasının istenmesi,
- ✓ Verilen cevaplar ve kavramların iki boyutlu bir tabloya ilişkilerini belirtecek şekilde yerleştirilmesinin istenmesi,
- ✓ Tablodan hareketle öğretmen tiplerine göre sınıf yönetim kural ve ilkelerinin neler olabileceğinin sorulması,
- ✓ İsteyenlere söz verilmesi, yerinde cevapların listelenmesi ve bunlardan kural ve ilkelerin net olarak ortaya konmasının istenmesi, araştırmacının yardımıyla kural ve ilkelerin netleştirilmesi,
- ✓ Öğretmen tiplerine göre sınıf yönetim kuralları ve ilkelerine deneklerden kendi yaşantılarıyla ilgili örnek istenmesi,
- ✓ Örnekler çerçevesinde neden ve sonuç bağlantısının sorulması,
- ✓ Verilen cevaplarla ilişkili olarak tiplerine göre öğretmen davranışlarının yararlı ve sakıncalı yönlerinin sorulması,
- ✓ Verilen cevaplar ışığında ideal öğretmen davranışlarının neler olması gerektiğinin sorularak cevaplar ışığında konunun özetlenmesi.

Deney gruplarında sorulan soruların genel çerçevesi aşağıda özetlenmiştir.

Birinci Deney Grubu: Bu grupta öğretmen tiplerinin neler olduğunun, karşılaştıkları öğretmenlerin genel olarak hangi davranışları gösterdiğinin, bunların nedenlerinin neler olabileceğinin, öğretmenlerin arasında belli durumlarda davranış farklılıklarının neler olduğunun, öğretmen davranışlarının yararlı ve sakıncalı yönlerinin neler olduğuna ilişkin hatırlama türü sorular sorulmuştur.

İkinci Deney Grubu: Bu grupta yukarıda belirtilen Birinci Deney Grubuna ilişkin soru çerçevesine ek olarak; bir öğretmenin davranışlarına bakarak öğretmenin tipinin belirlenmesine ilişkin ipuçlarının, öğretmenlerin hangi tür davranışlarının onları sınıflamada net ipuçları verebileceğinin, öğretmen olduklarında hangi davranışlarının hangi tip öğretmen olduklarına işaret edebileceğinin, öğrencilere göre öğretmenleri sevecen veya soğuk yapan davranışların

neler olduğuna ilişkin uygulamaya yönelik sorular sorulmuştur.

Üçüncü Deney Grubu: Bu grupta Birinci ve İkinci Deney Gruplarında verilen soru çerçevelerine ek olarak öğretmen tiplerine göre öğrencilerde hangi tür duygu ve davranışlar ortaya çıkabileceği, bu tür duygu ve davranışların nedenlerinin neler olabileceğine, bu tür duygu ve düşüncelerin neden olduğu davranışlara toplumsal yaşamdan ne tür örnekler verilebileceği, kurallara uymakta isteksiz olan öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik olarak bir öğretmenin hangi önlemleri alabileceği, kendilerini bir sınıf yönetim uzmanı varsaydıklarında sınıf yönetimi konusunda öğretmenlere neler önerebilecekleri, tiplerine göre öğretmen davranışlarının öğrenci davranışlarını hangi yönde etkileyebileceği, açıklanan öğretmen tiplerinden hareketle bir başka tip öğretmenin nasıl olabileceğine ilişkin üretime yönelik sorular sorulmuştur.

Bulgular

Soru-cevap yöntemi ve hatırlamaya yönelik soruların kullanıldığı 1. deney grubunda söz konusu soru türünün toplam erişim açısından öğrenmeye etkisi nedir şeklindeki birinci alt problemin cevabına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Hatırlamaya Yönelik Sorulara İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili
Sabit (Erişim)	42,807	7,352	-	5,822	,000	-
Hatırlamaya yönelik sorular	1,013	,232	,554	4,358	,000	,554

$$R = ,554^a, R^2 \text{ Square} = ,306, F(1,43) = 18,995, p = ,000$$

Tablo 1’de bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili korelasyonun pozitif korelasyon olduğu gözlenmektedir. Yani hatırlama düzeyi sorularıyla erişim arasında pozitif ($,554$) yüksek düzeyde ve anlamlı ($R = ,554, RSqr = ,306, p < .05$) bir ilişki olduğu gözlenmektedir. Tablodaki verilere göre hatırlamaya yönelik soruların kullanılması toplam erişimin yaklaşık % 31’ini açıklamaktadır. Bu sonuca göre hatırlamaya yönelik soruların öğrenmede etkili olduğu söylenebilir. Çünkü hatırlamaya yönelik olsa da sorular öğrencinin dikkatini çekmekte ve onu etkin katılıma yönlendirebilmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrencilere hazır yanıtlar gerektirecek sorular sorulsa bile bu yanıtların, onların yeni sorular sormasını sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekir. Soru sorma becerisi düşünme becerileriyle yakından ilgilidir. Yerinde ve anlamlı soru sorabilen öğrencilerin gerçekten düşündükleri ve öğrendikleri söylenebilir (Tok 2005; Paul ve Elder, 2007; Taşpınar, 2010).

Soru-cevap yöntemi, hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların kullanıldığı 2. deney grubunda söz konusu soru türlerinin toplam erişim açısından öğrenmeye etkisi nedir şeklindeki ikinci alt problemin cevabına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Hatırlama ve Uygulamaya Yönelik Sorulara İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	T	P	İkili
Sabit (Erişim)	39,814	5,073	-	7,849	,000	-
Hatırlama ve uygulamaya yönelik sorular	1,157	,167	,727	6,938	,000	,727

$R = ,727$, $R^2 \text{ Square} = ,528$, $F(1,43) = 48,134$ $p = ,000$

Hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanılmasıyla erişim arasında (,727) yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($R = ,727$, $RSqr = ,528$, $p < ,05$) bir ilişki olduğu Tablo 2’deki verilerden gözlenmektedir. Tablo 2’deki verilere göre hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte işe koşulması erişimin yaklaşık % 53’ünü açıklamaktadır. Bu sonuca göre hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanılmasının öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenme sürecinde anlamsız görünen uyarıcıların anlamsal çözümüne ilişkin yönlendirmeler soru yoluyla mümkün kılınabilir. Hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanılması bağlamında üst düzey düşünme de söz konusudur. Söz konusu soru türlerinin birlikte kullanılmasının uyarıcıları anlamlandırmaya yönelik düşünme sürecini olumlu yönde etkileyen önemli bir uygulama olduğu söylenebilir. Tablo 2’deki verilere göre, bilinci uyan, bu anlamda çağrışımaya kapı aralayan olgu ve olaylar arasında ilişki kurulmasına yardım eden temel öğretim faktörü sorudur (Köken, 2002) şeklindeki önermelerin gerçekçi olduğu söylenebilir. Ancak öğrenme öğretme süreçlerinde soru önemli bir uyarıcı olduğundan yapılandırılması gerekir ve kullanılmasında bilinçli hareket edilmelidir. Soru sadece hatırlamaya değil aynı zamanda düşünmeyi başlatmaya, olay ve olgular arasında ilişki kurmaya, kısacası öğrencinin bilişsel gücünü harekete geçirmeye uygun şekilde sorulmalıdır (Bilen, 2006; Küçükahmet, 2009).

Soru-cevap yöntemi, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların kullanıldığı 3. deney grubunda söz konusu soru türlerinin toplam erişim açısından öğrenmeye etkisi nedir şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemin cevabına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Hatırlama, Uygulama ve Üretime Yönelik Sorulara İlişkin Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart HataB	β	T	P	İkili
Sabit (Erişim)	58,316	3,928	-	14,845	,000	-
Hatırlama, uygulama ve üretime yönelik sorular	1,236	,289	,546	4,270	,000	,546

$R = ,546$, $R^2 \text{ Square} = ,298$, $F(1,43) = 18,37$ $p = ,000$

Hatırlama, Uygulama ve Üretime Yönelik sorularla erişim arasında yüksek denebilecek düzeyde (,546) pozitif ve anlamlı ($R = ,546$, $RSqr = ,298$, $p < ,05$) bir ilişki olduğu Tablo 3’teki sonuçlardan anlaşılmaktadır. Tablo 3’teki verilere göre hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte işe koşulması erişimin yaklaşık % 30’unu açıklamaktadır. Bu sonuca göre hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte kullanılmasının öğrenmede etkili olduğu söylenebilir.

Soru, düşünmenin yönünü belirleme ve geliştirmede önemli bir etkidir. Sorulara verilen cevaplar düşünmede birer basamak oluşturmakta ve yeni soruların sorulmasını sağlamaktadır. Bu anlamda hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte kullanılmasının, içerik artmış da olsa, düşünme sürecinin üretkenliğini artırdığı söylenebilir. Soruların hatırlama, uygulama ve üretime yönelik olarak içi içe kullanılmasının aynı zamanda düşünme sürecinde farklı soruların sorulmasına yol açan zengin bir uyarıcı gibi işlev gördüğü söylenebilir. Farklı soruların sorulup yanıt aranması algılamayı kolaylaştırabilir. Yüzeysel sorular sığ bir algılamaya işaretidir. Karmaşık ve çok yönlü sorular ise karmaşık ve çok yönlü düşünmeye yol açabilir. Dolayısıyla öğrencinin düşünmesi onun yeni sorular sormasına yol açmıyorsa gerçek bir öğrenmeye odaklandığı söylenemez. O halde düşünmenin başlatılması ve geliştirilmesinde soruların niteliği önemlidir (Paul ve Elder, 2006). Hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların birlikte kullanılmasının düşünme ve düşünmenin geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirdiği söylenebilir. Nitekim deneklerin görüşlerinin de bu düşüncüyü destekler nitelikte olduğu gözlenmiştir. Dersin sorular ışığında anlatılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini almaya yönelik odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi tekniği yarı informal olarak uygulanmıştır (Krueger, 1994). Öğrenci görüşleri yazılı olarak not edilmiş ve bu notlar nitel olarak analiz edilerek grupların ortak görüşleri şeklinde listelenmiştir. Odak grup görüşmesinde elde edilen ortak görüşler şunlardır:

- * Sorular uyanık tutuyor.
- * Soru sorulunca der demez zihinsel olarak cevap aranıyor.
- * Sorular önceden öğrenilenlerin tekrar düşünülmesini sağlıyor
- * Sorular dönüt işlevi görüyor.
- * Sorular dersin zevkli geçmesini sağlıyor
- * Soru bazen çok yönlü düşünmeyi gerektiriyor, ama bu iş kolay olmuyor.
- * Basit sorulara olan alışkanlıktan dolayı karmaşık cevap gerektiren sorular zor geliyor.

Bu ifadelerle göre derslerde etkili soruların, iletişimi kolaylaştırdığı, etkin katılıma katkı sağladığı, eski-yeni bilgi bağı kurulmasında yönlendirici olduğu, dönüt ve düzeltmede önemli bir yer tuttuğu, ancak üst düzey düşünmeye yönelik soruların denekler açısından zorlayıcı olduğu söylenebilir.

Tartışma

Öğretim bir sanatsa (Demirel, 2009) soru sorma bu sanatı icra etmede temel beceriler arasında yer alır. Sokrates (Gutek, 1988; Öncül, 2000; Aydın, 2010) soruyu bilgiyi sezme ve buldurmada bir araç olarak görmüştür. O, bilgi ve bilincin her bir öğrenciye özgü içsel ayrılmaz bir bütün olduğunu öne sürmüştür. Ona göre etkili olabilmesi için öğretmenin, öğrencinin gizli bilgi ve bilinç düzeyini keşfetmesi gerekir ki öğrencinin yeni bilgi ve bilinç düzeyine ulaşmasına yardımcı olabilsin. Öğretmen soru sorma becerisiyle öğrencinin bilgi ve bilinç düzeyini keşfedebilir. “Soru sormak öğrencilerin ne bildiklerini anlamada, öğrenme sürecinde kendilerini değerlendirmelerinde, onlara farklı açılardan bakabilme imkânı sunmada ve ne yaptıklarının farkında olmalarını sağlamada büyük önem taşır. (...) Burada önemli olan husus, soruların iyi seçilmesi, öğrencileri düşünmeye itmesi, onların seviyesine uygun olması ve istenilen amaca hizmet etmede etkin olmasıdır” (Titiz, 2005).

“Soru sorma, düşünmeyi ateşleyen bir Metot olarak kabul edilir. İnsanların düşünmesi, daha çok kafalarında soru işareti oluşturarak meydana gelmektedir. Bu yüzden insanların zihinlerini çalıştırmak için sorulara ihtiyaç vardır. Öğrenme zihnindeki sorulara cevap bulmaya yönelik olduğunda daha anlamlı olmaktadır. Düşünme bir soru üzerinde sorular sorulmaya başladığı andan itibaren oluşmaya başlar”(Köken, 2002, s.94).

Hatırlama düzeyindeki soruların bilgi ve kavrama (Bloom, 1956) düzeyindeki öğrenmelere yönelik olduğu dikkate alındığında bu tür soruların öğrenmede önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Tablo 1’e göre hatırlamaya yönelik soruların öğrenmenin % 31’ini açıklıyor olması bu tür soruların öğrenmeyi yordama gücü açısından yüksek denebilecek bir değer taşıdığını

ortaya koymaktadır. Öte yandan hatırlamaya yönelik soruların sağladığı öğrenmelerin hem bilişsel alanın kendi içindeki hem de diğer alanlardaki yani duyuşsal ve devinişsel alanlardaki öğrenmeleri etkilediği (Bloom, 1956; Sönmez, 2009) dikkate alındığında bu tür soruların ne denli önemli olduğu kolayca anlaşılabilir. Ancak araştırma kapsamında kullanılan öğretmen tiplerine ilişkin konunun kolay ve günlük yaşam eşğine giren nitelikte olması Tablo 1’de gözlenen sonucun yüksek çıkmasına etki etmiş olabilir. Öğretmen tipleriyle ilgili demokrat, otokrat gibi ana kavramların ilköğretimden itibaren ve sosyal yaşamda çok sık kullanılması açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini artırdığı ve bunun da hatırlamaya yönelik soruların öğrenmeyi yüksek denebilecek düzeyde açıklamasında etkili olduğu söylenebilir. Nitekim konuyla ilgili yapılan odak grup görüşmesinde deneklerin % 87’si doğrudan cevaplayamadıkları soruları genel kültürleri bağlamında cevaplamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında kullanılan hatırlama ve uygulamaya yönelik sorular Bloom (1956)’a göre bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki öğrenmelerle ilgilidir. Buna göre hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların bilişsel alandaki hiyerarşi açısından bilişsel alanın büyük bir bölümünü kapsadığı açıktır. O halde hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanılmasının öğrenmede görece olarak yüksek açıklama gücü göstermesi tutarlı bir sonuç olarak görülebilir. Bu yüksek açıklama gücünün nedeni bilişsel alanın kendi içindeki hiyerarşik yapısıyla açıklanabilir. Bilişsel alanın hiyerarşik yapısı içinde hatırlama düzeyi uygulama düzeyinin ön koşuludur (Bloom, 1956, Ertürk, 1977, Sönmez, 2009; Peter ve diğerleri, 2010). Dolayısıyla hatırlama düzeyindeki soruların yordama gücünün (Tablo 1) hatırlama ve uygulama düzeyindeki soruların yordama gücünü olumlu yönde etkilediği söylenebilir. O halde Tablo 2’de gözlenen sonucun bilişsel alanın doğasına uygun olduğu düşünülebilir. Bu düşünce gereğince öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması ve uygulanmasında yatay ve dikey kaynaşıklık koşullarının yerine getirilmesi görmezden gelinemez.

Tablo 1 ve Tablo 2’deki sonuçlara bakılarak hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların, bilişsel alanın (Bloom, 1956) tümüne yakınına kapsamı açısından, daha yüksek düzeyde öğrenmeyi yordayıcı nitelik göstermesi beklenilebilirdi. Durumun bu beklentiye uygun olmadığı Tablo 3’te gözlenmektedir. Bu sonuç mesleki eğitimin niteliğiyle açıklanabilir. Mesleki eğitim alan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri açısından görece olarak yetersiz oldukları söylenebilir. Bu durum yukarıda özetlenen odak grup görüşme sonuçlarından da anlaşılabilir. Odak grup görüşmelerinde öğrencilerin %76’sı üst düzey düşünme gerektiren soruları cevaplamakta zorlandıklarını ve hatta bu nedenle sıkıldıklarını vurgulamışlardır. Nitekim 2010 yılında

yapılan yüksek öğretime geçiş sınavında meslek lisesinden sınava giren 3 adaydan 1'inin soruların yüzde 20'sini bile yapamadığı, meslek lisesi çıkışlı adayların başarı düzeyinin lise çıkışlı adaylara göre oldukça düşük olduğu gözlenmiştir. Bunun temel nedeni olarak dört yıllık meslek lisesi eğitimlerinde teorik derslere nazaran uygulamalı derslere daha çok ilgi gösterilmesidir (Hürriyet, 2010). Araştırma kapsamında üretime yönelik soruların algılamada karışıklığa yol açmış olması söz konusu olabilir. Ancak hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların öğrenmeyi % 30 düzeyinde açıklıyor olması önemli bir sonuç olarak algılanmalıdır.

Bilişsel becerilerin bütünü ve bilişsel alanda düşünmenin boyutları dikkate alındığında eğitim ortamında her düzeyde soruya yer verilmesi gerekir. Bu nedenle öğreticilerin bilişsel alanın kapsamını dikkate alarak soruları yapılandırmaları, öğrencilerin zihinsel gelişimlerine ve düşünme becerilerini kazanmalarına katkı sağlayabilir.

Sonuç

Araştırma kapsamında hatırlamaya, hatırlama ve uygulamaya, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların uygulama biçimlerine göre erişiyi yaklaşık %30 ile %53 arasında açıklama gücünde olduğu bulgulanmıştır. Bu sonuçlar, öğrenme öğretme süreçlerinde sorunun önemli bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Derslerde soru sorulmasının etkili öğrenmede temel belirleyicilerden olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin derslerde etkili soru sormaya özen göstermeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te yer alan regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin (t) testi sonuçları incelendiğinde hatırlama, hatırlama ve uygulama, hatırlama, uygulama ve üretime yönelik soruların erişim açısından anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Buna göre, her üç tip sorunun deneysel desende belirtilen şekilde uygulanmasının erişim üzerinde olumlu anlamda önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ancak hatırlama ve uygulamaya yönelik soruların birlikte kullanılmasının öğrenmede görece olarak daha yüksek yordama gücü gösterdiği gözlenmektedir. Her üç tip sorunun işe koşulduğu 3. deney grubunda ($\beta=.298$) olduğundan erişimin yaklaşık yüzde yetmişinin ($.702$) incelenmeye alınmayan diğer değişkenler tarafından açıklandığı da gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle soruların gerektiğinde başka uyarıcılarla desteklenerek işe koşulması, bu çalışmada soruların öğrenmeyi açıklayıcılık düzeyine ilişkin elde edilen yaklaşık ortalama %38'lik değerinde daha da yükseltilmesi mümkündür.

Ekili soru sorma becerileri işe koşularak sınıfta gerçek anlamda iletişim kurulabilir. Böylece öğrencinin dikkatinin sürekliliği sağlanarak iletişim kanalları açık

tutulabilir. Bu nedenle soru sorma becerileri açısından öğrencilere gerekli rehberliğin yapılmasına önem verilmelidir. Öğrencilere etkili soru sorma becerilerinin ilköğretimden başlayarak kazandırılmasına yönelik etkinliklere derslerde sistematik olarak yer verilmelidir. Öğretmenlerin de hem etkili soru sorma becerileri hem hangi tür soruların ne tür zihinsel etkilere yol açtığı ve amaca göre soru ifadelerini biçimlendirme açısından kendilerini geliştirmeleri önerilir. Sonuçta hangi yaklaşım ve yöntem kullanılırsa kullanılsın sorunun, öğrencinin içerikle etkileşime sokulmasında temel değişkenlerden biri olduğu görmezden gelinemez. Çünkü birey yeni bilgi ile önceki bilgiler arasında sağlıklı bağ kurabildiğinde daha kolay öğrenebilir. Bu bağın oluşmasında sorular araç olarak kullanılabilirler. Bu durumu odak grup görüşmesinde öğrencilerin %82'si doğrulamışlardır. Sonuç olarak soru türlerinin öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu nedenle soru türlerinin öğrenmedeki etkisinin her düzeyde ve daha geniş kapsamlı araştırmalarla ortaya konması, eğitimin kalitesinin geliştirilmesi adına kaçınılmaz görünmektedir.

Kaynakça

- Aydın, H. (2010). Sokrates'in felsefesi ışığında Sokratik yöntemle analitik bir yaklaşım. Erişim:10 Mayıs 2010, Ağ sitesi: <http://www.universite-toplum.org/pdf>
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David McKay Company, Inc.
- Çakmak, M. (2009). Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process. *Elementary Education Online*, 8(3), 666-675, Erişim: 27 Temmuz 2010, Ağ sitesi: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durham, E.M. (1997). Secondary science teachers' responses to student questions. *Journal of Science Teacher Education*, 8(4) 257-267, Kluwert Academic Publishers, Netherlands
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yeditepe Yayınları.
- Gözütok, F.D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Gutok, G.L. (1997). *Eğitim felsefesi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev: Nesrin K.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık (Özgün kitap 1988 yılında yayımlandı.)
- Hürriyet Gazetesi. (2010). *Sıfır çekenlerin sayısı bir soru iptal edildiği için azaldı*. Erişim: 20 Temmuz 2010, Ağ sitesi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem>
- Groenke, S.L. & Paulus, T. (2007). The role of teacher questioning in promoting dialogic literary inquiry in computer-mediated communication. *JRTE (Journal of Research on Technology in Education)*, 40(2), 141-164.
- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde soru sorma, soru sorma metodunun önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design. *Educational Technology Research and Development*, 41(3), 4-16
- Lindley, D. (1993). *This rough magic: The life of teaching*. CN. Bergin & Garvey: Westport.
- Moore, K.D. (2006). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages,
- Morgan, N. & Saxton, J. (2006). *Asking better questions*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Millî Eğitim Basımevi.
- Paul, R. & Elder L. (2006). *The miniature guide to the art of asking essential questions*. Publisher: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. & Elder L. (2007). *The art of socratic questioning*. Publisher: Foundation for Critical Thinking.
- Peter, W.A., Kathleen, A.C., Richard. E.M., Paul, R.P., James, R., & Merlin. C.W. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (Çeviren: Özçelik, D.A. 2010). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ralph, E.G. (1999). Oral-questioning skills of novice teachers: ... Any questions. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 286-296.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A.M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. *İçinde, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tok, Ş. (2005). Öğretme-öğrenme stratejileri ve çağdaş yaklaşımlar. *İçinde, E. Karip (Ed.) Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vangeehoven S. (2005). Pourquoi Je m'intéresse au questionnement des élèves? Erişim: 13 Temmuz 2010, Ağ sitesi: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1496>
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırmacılık, eğitimde yeni yönelimler* (Ed.:Ö. Demirel). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme, teoriler-teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wager, W., & Mory, E.H. (1993) *Interactive Instruction and feedback "The role of questions in learning"*, USA: Library of Congress.
- Wheatley, G.H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning *İçinde, Science Education*, (75), 9-21.

Montessori Yönteminin Etkililiği*

Efficiency of Montessori Method

Emine ERATAY**

Özet: Bu araştırmanın amacı engelli ve engelli olmayan okulöncesi çocuklarında Montessori yönteminin etkililiğinin araştırılmasıdır.

Bu amaçla Avrupa Birliği tarafından finanse edilen “Okulöncesi Dönemde Engelli ve Engelli Olmayan Çocuklar için Kaynaştırma Projesi” kapsamında bir hiperaktif, biri otistik tanısı konmuş ve 13’ü engelli olmayan olmak üzere toplam 15 çocuk araştırma kapsamına alınmış ve iki ay süresince Montessori eğitimi uygulanmıştır. Deneyel tek gruplu öntest-sontest modeli ile desenlenen çalışmanın başlangıcında ve sonunda çocuklara Descoeudres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve iki ay süresince günlük gözlemler kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Descoeudres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi öntest-sontest t testi sonuçları arasında anlamlı farklara rastlanırken; Denver II Gelişimsel Tarama Testi öntest sonuçlarında engelli olmayan çocukların 10’u normal, 3’ü şüpheli bulunurken; hiperaktif çocuğun sonucu anormal, otistik çocuğun sonucu ise test edilemez olarak bulunmuştur. Denver II Gelişimsel Tarama Testi sontest sonuçlarında engelli olmayan çocukların tümünün test sonuçları normal olarak bulunmuş ve ileri maddeleri gerçekleştirdikleri gözlenmiş; hiperaktif çocuğun test sonucu normal olarak bulunmuş; otistik çocuğun ise kişisel-sosyal ve ince ve kaba motor becerilerde yaşına uygun gelişim düzeyine ulaştığı, dil maddelerinin bazılarını gerçekleştirdiği, bazılarını gerçekleştiremediği görülmüştür. İki ay süresince yapılan günlük gözlemler sonucunda hiperaktif ve otistik çocukta başlangıçta aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, huzursuzluk, yönergeleri takip etmeme, sık sık ağlama, küsme ve saldırganlık gözlenirken; Montessori eğitiminin sonucunda bu davranışların önemli ölçüde azaldığı sonucuna varılmıştır. Engelli ve engelli olmayan çocuklarda bu sonuçların alınması Montessori yönteminin etkili olduğu izlenimini vermektedir.

Anahtar Kelimeler: Montessori yöntemi, kaynaştırma eğitimi.

Abstract: The aim of this study is to examine the efficiency of Montessori Method in disabled and nondisabled preschool children.

For this purpose, a total of 15 children, consisting of one hyperactive child, one child diagnosed with autism and 13 non-disabled children under “Inclusive Project for Disabled and Nondisabled Preschoolers” financed by European Union has been included into the study and they have been given Montessori education for a period of two months. Descoeudres Dictionary Test, Dictionary and Language Test, Peabody Picture Word Test and Denver II Developmental Scanning Test have been applied to the children in the beginning and end of the study, which was designed with an experimental single group pretest – final test model, and daily observations have been made for two months.

According to the results of this study, a meaningful difference has been reported between the pretest – final test t test results of Descoeudres Dictionary Test, Dictionary and Language Test, Peabody Picture Word Test while pretest results of Denver II Developmental Scanning Test showed that 10 of nondisabled children were normal and 3 of them were found to be questionable, and the result of the hyperactive child was reported as abnormal while the result of the autistic child was found as being untestable. In terms of the final test results for Denver II Developmental Scanning Test, test results of all of the nondisabled children were reported as normal and they were observed to be capable of achieving advanced articles; the test result of the hyperactive child was found to be normal while the autistic child was observed to have reached development level in conformity with his/her age in terms of personal- social and fine and gross motor skills and that this child could achieve some of the language articles while failing in others. As a result of the daily observations made for a period of two months, excessive activity, aprosexia, anxiety, and failure in following directives, frequent crying, being offended and aggression were observed initially in hyperactive and autistic children while such behaviors were reported to be reduced significantly after the Montessori education. Achievement of such results in disabled and nondisabled children gives the impression that Montessori Method is efficient.

Key words: Montessori method, inclusive education.

* 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde poster bildirisi olarak sunulmuştur. Marmaris, 22-24 Ekim 2009

** Yrd. Doç. Dr. Emine Eratay, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, emineeratay@superonline.com

Giriş

Dr. Maria Montessori yoğun ve zor geçen altı yıllık tıp eğitimi sonunda 1896'da 26 yaşında, İtalya'da tıp dalında derece kazanan ilk kadın olmuş, Berlin'de feminist bir konferansta kadınlara erkeklerle eşit ücret verilmesi konusunda konuşma yapmış; konuşması tüm gazetelerde yayımlanmıştır. Feminist çalışmalarının yanı sıra mesleğin de hızla gelişen Maria ruh sağlığı bozuk olan insanlarla ve ruhsal özürlü çocuklarla da ilgilenmiştir (Pollard, 1996).

Doktora tezini bitiren Montessori, Roma Üniversitesi'nin psikiyatri kliniğindeki araştırma çalışmalarını sürdürmüş ve gönüllü asistan olmuş; ona klinikte tedavi için Roma'daki akıl hastanelerini ziyaret etme görevi verilmiştir. Akıl hastanelerinde, aile ya da okulda bulundurulmayan ve onlara göre resmi kurumlar olmadığı için akıl hastanelerinde barındırılan zihinsel engelli çocukları görmüştür. O dönemde zihinsel engelli çocuklar taş kesilmiş katatonların, suç işlemiş akıl hastalarının arasında sefalet içinde bir odaya mahkûmlar gibi kapatılmış durumdadır. Bu çocuklar birbirleri dışında kimseyi görmeyen, hiçbir şey yapmayan, havaya bakıp uyuyan ve bakıcı kadının getirdiği yemeği yiyen; yemeğin ardından kendini yere atan ve pis ekmek parçalarını kapmaya çalışan çocuklardır. Montessori çocukları gözlemlemiş, onları dinlemiş ve ekmekleri kapmaya çalışan, bunları ellerinde ezen ve ağızlarında oynatan çocuklar hakkında düşünmeye başlamıştır. Bu gözlemler sonucunda çocukların ekmeğe değil, deneyime aç olduklarını anlar. Çocuklar çevrelerinde dokunabilecekleri, hissedebilecekleri, ellerini, gözlerini çalıştırabilecekleri bir şey olmadığından ellerine geçen tek oyuncuğa saldırmaktadırlar. Montessori'ye göre bu çocukların akılları tamamen kullanılamaz durumda değildir; kullanılmamaktadır. Yani uyarı bulduklarında tepki verebileceklerini düşünmektedir. Sürekli bu çocukları düşünen Montessori bu çocukların bir kaçını tedavi için kliniğe getirir ve zihinsel engelli çocuklar hakkında Itard ve Sequin'in yapıtlarına ulaşarak bilgi edinir. Bu bilgiler ışığında zihinsel engelli ve psikolojik bozukluğu olan çocukların eğitimi ve öğretimi için özel eğitim okullarının gerekliliği kanısına varmıştır. Kendi düşüncelerini çeşitli kongrelerde bildiri olarak sunan Montessori'nin görüşleri tıp ve eğitim bilimlerinde desteklenip ilk zihinsel engelliler okullarının kurulması gerekliliği konusunda önemli bir adımı oluşturmuştur. Bu sayede daha sonraları normal çocuklar için yapacağı çalışmaların da temelleri atılmıştır. Önce duyuların ve böylece zekânın eğitimi savunmuştur (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Çakıroğlu Wilbrandt, Aydoğan, Kılınç, 2008).

Itard ve Sequin'in Fransa'da zihin engelli çocuklar üzerinde yaptığı çalışmaları inceleyen Montessori, bu incelemelerin etkisiyle zihin engelli çocukların tıptan çok eğitimin konusu olduğu sonucuna varmış, bu

görüşü savunmuş ve bunu kanıtlamak için az gelişmiş çocukları sınava hazırlamıştır. Bu çocukların sınavda başarı göstermesi herkesi şaşırtmış ve alınan sonuç Montessori'nin savını kanıtlamıştır. Böylelikle zihin engelli çocuklar sistemli çalışmalar yapıldığında onların da normaller düzeyinde başarılı oldukları görülmüştür. 1897 yılında Roma'da Montessori tarafından zihin engelli çocukların iyileştirilmesi için Orthophreniç okulu açılmış ve bu okul bizzat kendisi tarafından yönetilmiştir (Çağlar, 1979).

Montessori okulunda tıp, eğitim ve antropoloji eğitiminden öğrendiklerini Sequin, Frobel ve Sergi'nin yöntemlerine kadar tüm bilgileri uygulamıştır. Montessori iki uygulama yılı sonunda kendi metodunu geliştirmiştir. Çeşitli renkler ve şekillerden oluşan Montessori materyalleri dünyanın her yerinde büyük rağbet görmüş ve yaygın bir eğitim aracı olarak kullanılmıştır. 1977 yılında Münih'te yapılan Montessori yönteminin zihin engelli çocukların eğitiminde yeni uygulamalar konulu dünya çapındaki seminerde bu yöntemin çok başarılı sonuçlar verdiği ve yaygın bir şekilde kullanılması kabul edilmiştir (Çakıroğlu Wilbrandt, 2008; Çağlar, 1979).

Montessori'ye göre; ana rahminde gelişim sürecini tamamlayıp dünyaya gelen bebek, 0-3 yaş arasında "ruhsal embriyo"dur. Küçük çocukta bilinçsiz bir zihinsel aşama vardır ve bu "emici zihin" olarak adlandırılır. Emici zihin istekli bir çabayla değil, duyarlı dönem olarak adlandırılan iç duyarlılıkların rehberliğine göre kurulur ve bu duyarlılıklar sadece belirli bir zaman için sürer (Korkmaz, 2006). Zihin engelli çocuklar için açtığı okulda çocukların tüm hizmetlerini kendilerine yaptıran Montessori onları daima etkin kılarak bir şey yapmalarını sağlamıştır. Onun eğitiminde uyguladığı ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Çocuğu serbest bırakmak,
- ✓ Yönsmelerini açıklamasına olanak vermek,
- ✓ Çeşitli oyuncaklar vererek ilgilerine göre oynamalarını sağlamak,
- ✓ Bu oyuncaklar ve parçalardan bir şeyler yapmasına olanak vermek ve oynarken gözlemek,
- ✓ Kendi kendini anlamasına, eğitmesine ve geliştirmesine olanak hazırlamak,
- ✓ Çocuğa ilgilendiği işi yaptırmak, çocuğun ilgisini zenginleştirmek,
- ✓ Çocuğun sürekli olarak etkin olmasını sağlamak,
- ✓ Çocuğun kendi hizmetlerini kendine yaptırmak, onları bağımsız yaşamaya yeterli kılmak (Çağlar, 1979).

Dünyada yaygın olan Montessori eğitiminin Türkiye'deki gelişimine baktığımızda 60'lı yıllarda başladığı çalışmalarıyla Montessori metodunun öncüsü

Güler Yücel'i görüyoruz. Yücel 70'lerde İstanbul Üniversitesi Çapa Çocuk Psikiyatrisi Bölümü'nde Montessori metodunun uygulandığı tedavi bölümünün oluşturulmasında yer almış ve Montessori'nin Türkçeye çevrilmiş tek kitabı olan "The Secret of Childhood"un çevirmenliğini yapmıştır. Metodun Türkiye'de zihin engelli çocuklarda uygulanması 70'lerde başlamış, 90'ların sonuna dek gelmiştir. Montessori metodunun yaygınlaşamamasının nedenleri Türkiye'de alternatif eğitime ilgisizlik ve Montessori metoduna kayıtsızlık ve bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların azlığıdır (Kormaz, 2006).

Literatür incelendiğinde Montessori eğitimi ile ilgili aşağıdaki çalışmalara rastlanılmıştır;

Temel (2005)'e göre okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlarda Reggio Emilia yaklaşımı, Açık Eğitim Yaklaşımı yanı sıra Montessori yaklaşımı da yer almaktadır. Köksal Akyol ve Oğuz (2005)'ün Millî Eğitim Bakanlığı 2002, 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Programı ile Montessori Yaklaşımı Arasındaki Benzerlikler çalışmasında; 1994 yılından itibaren uygulanan program hakkında uzmanlardan ve uygulamacılardan gelen geri bildirimler, toplumun değişen gereksinimleri ve çağdaş çocuk eğitime yönelik yaklaşımlar dikkate alınarak 2002 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı oluşturulurken çağdaş çocuk eğitime yönelik yaklaşımlar içerisinde Montessori yaklaşımının da yer alması gerektiği savunulmuştur. Shipley ve Oborn (1996), okul öncesinde Head Start, Montessori, devlet ve özel okul uygulamalarında Montessori eğitiminin etkili olduğunu saptamış ve bir model geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri modelde; a) aile katılımı için servislerle bağlantı, b) etkili öğretmen eğitimi, c) ilkökul rutinine katılım ve devlet okulu binasına eklenme, d) kreş ve anaokulu programlarında bağlantı olması şeklinde dört özellik belirlemişlerdir. Tzuo (2007), çocukların özgürce seçim yapmalarında Montessori materyallerinin önemli olduğu, çocuğun kendi kendine öğrenebilme gücüne sahip olduğu ve Montessori eğitiminin öğretmenin rolünü tamamlayan bir örnek olduğu görüşündedir. McCarthy (2007) ise çocuklara ev ödevleriyle değil Montessori eğitimiyle coşkun bir şekilde ilham verildiği ve öğrencilerin okul yaşamı dışında da daha yaratıcı oldukları görüşündedir. Martin (2004) Montessori eğitiminin iyi bir alternatif eğitim olduğu görüşündedir.

Montessori eğitiminin olumlu etkilerine pek çok araştırmada rastlanılmıştır: San Francisco Acumen Solutions Sosyal Sorumluluk Programı kapsamında düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği Montessori Okulu'nda kurulan teknoloji ağında eski öğrenciler, sınıf görev çizelgeleri, aile profili, öğrenciler için aktiviteler, acil iletişim bilgileri ve aşılar için datalar oluşturulmuş, okul programının iletişim bakımından etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Business Center, 2010). New York'taki Caedmon

Okulu'nda 6 aylık projede Montessori eğitiminin öğretmen ve öğrenci gereksinimlerine cevap verdiği, ailelerin projede gönüllü olduğu ve binanın dizaynında görev aldıkları bildirilmiştir. Hope Gazza (2009) açtığı Montessori okulunun hedeflerinde çocukların bireysel gereksinimlerine cevap verildiği, programın amacına ulaştığı; çocuklarda öğrenmeye, çevreye karşı bir sevgi oluştuğu, çocukların ileriki öğrenme süreçlerinde de başarılı oldukları ve topluma katkı sağladıkları, bağımsız çalışmayı öğrenerek konsantrasyonlarının geliştiği, paylaşmayı öğrendikleri, yaratıcılıklarının geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulda öğretmenlerin öğrenciyle saygı, nezaket, güven ve dürüst bir şekilde ilişki kurduğu, çocukların daha barışçıl, kendiliğinden saygılı olduklarını gözlemiştir. Hope Gazza bu programın bireyselleştirilmiş eğitim olanağı sunan, eğitimde mükemmelliği arayan başarılı bir model olduğunu düşünmektedir. Kuzeybatı Washington'da bir Montessori okulunda çocukların çok mutlu oldukları ve sık sık okuldan sesli gülmelerin yükseldiği görülmüştür (Noise & Vibration Bulletin, 2009).

Lillard (2008) Milwaukee'de şehir merkezinde bir kamu Montessori okuluna devam eden çocuklar ile geleneksel okullara devam eden çocukların kıyaslandığı çalışmanın sonuçlarında, Montessori eğitiminin çocuklarda daha iyi sosyal ve ekonomik becerilere yol açtığı; Montessori eğitiminin tam anlamıyla uygulandığı okullarda sosyal akademik becerilerin beslediği sonucuna varılmıştır.

Glenn (2003), örneklemini Franciscan Montessori Early School'da okuyan öğrencilerin oluşturduğu 18 yıl süren boylamsal araştırmasında Montessori eğitiminin etkilerini değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Montessori eğitimi alan öğrencilerin hayat boyu öğrenme, aktif olarak bilgiyi araştırma, deneysel öğrenme, gruplarda daha iyi paylaşımcı çalışma, öz-yönetimli öğrenme, tolerans ve açık fikirlilik, özgüven, konuşmadan önce düşünme ve etkili karar verme, sabırlılık ve sakinlik, sosyal ve çevresel farkındalık alanlarında daha iyi oldukları saptanmıştır. Ayrıca Montessori eğitiminin bağımsızlığı, hayat boyu öğrenmeyi, yarışmadan çok işbirliğini, ezberden çok anlamayı, özyönetim ve kavrama yeteneğini artırdığı sonucuna varılmıştır. Montessori öğrencilerinin Montessori eğitimi takdir ettikleri araştırmanın başka bir sonucudur.

Ohtoshi, Muraki ve Takada (2008) Montessori eğitimi alan 36-83 aylar arasındaki 63'ü erkek, 81'i kız olmak üzere 144 çocuğun düğme ilikleme ve çözme aktivitelerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp, farklılaşmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre düğme ilikleme ve çözmenin cinsiyete göre farklılaşmadığı, yaşa göre düğme çözmenin 4 yaşında, iliklemenin 5 yaşa dek azaldığını; 6 yaşında ince motor becerilerin kazanıldığını saptamışlardır.

Koçyiğit ve Kayılı (2009), Montessori yöntemi ile eğitim alan ve normal müfredat ile eğitim alan anaokulu çocuklarının sosyal becerilerini karşıladıkları çalışmalarında Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin normal müfredata göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerinden Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu ve sosyal beceriler yönünden iki grup çocuğun farklılaştığını saptamışlardır.

Rule ve Welch (2008), Montessori yönteminde öğrencilere obje kutusu kullanımıyla kelimelerin farklı anlamlarının öğretimini geliştirmiş, çalışmanın çocukların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirdiğini saptamışlardır. Jacobson (2007) bu yöntemle öğretmen ve ailelerin daha mutlu olduğu, çocukların programla kucaklaştığı, eleştirel düşünme, kelime tanıma, matematikte problem çözme ve sosyal becerilerde diğer eğitim programlarından daha başarılı olduklarını gözlemiştir. Wills (2006), diğer araştırmalara paralel olarak Montessori okullarındaki öğrencilerin geleneksel okullara nazaran akademik ve sosyal becerilerde özellikle okuma ve matematikte daha başarılı olduklarını, daha yaratıcı ve komplike cümleler kurduklarını, sosyal problemlere yönelik soruları daha iyi cevapladıklarını ve test sınavına alışık olmamalarına rağmen test sonuçlarının daha iyi olduğunu saptamıştır. Bower (2006) ise bu eğitimin okuma becerileri ve sosyal problemleri çözmenin yanı sıra, daha yaratıcı ve kompleks cümle kurmada ve işbirlikçi oyunda etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Cossentino (2006), Montessori okulundaki eğitimin bilişsel, sosyal, ahlaki, büyük-küçük kas gelişimini, özbakım ve iş becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Caedman Okul Raporunda (2010) ise Montessori okulunun öğretmen ve öğrenci gereksinimlerine cevap verdiği, 6 ayda tamamlanan projede ailelerin de gönüllü olduğu bildirilmiştir.

Soundy (2003), Montessori okulu erken çocukluk programlarında okuma-yazma çalışmalarını incelemiş, düşünme ve okuryazarlık arasında ilişki olduğunu ve bu okuldaki çocukların dil kullanımında daha iyi olduklarını saptamıştır. Soundy çocukların dili kullanmadaki başarılarını kendi konularını, hayal ya da gerçek dünyayı rahatlıkla keşfetmelerinde, dile arzu edilir bir bakış açısı kazanmalarına, konuşma, şarkı, ritimler, hikâyeler, hayali oyunla özgürce kendiliğinden dilde gelişme sağlamalarına, programda öğretici materyallerin dili ve okuryazarlığı geliştirmesine, başarılı okuma-yazma deneyimi yaşamalarına, programın dinleme deneyimi sağlamasının yanı sıra yetişkin ve akranlarla etkileşim ve dilsel uyarı sağlamasına bağlamaktadırlar.

Montessori yönteminin etkililiğine ruhsal rahatsızlığı, akıl hastalığı ve Alzheimer hastalarının tedavisinde de rastlanmıştır. Lin, Yang, Kao, Wu, Tang ve Lin (2009) ruhsal rahatsızlığı olanlarda sıkıntı,

heyecan ve saldırganlığı azaltmak için Montessori aktivitelerinin hastalara olumlu etkisi olduğunu; Zinn (2005) ve Bruck (2001) Ohio Beachwood'da Menorah Park Hastanesindeki akıl hastalarına ve Alzheimer ünitesindeki hastalara The Myers Araştırma Enstitüsü ve Dr. Camp işbirliği ile Montessori temelli aktiviteler uygulamanın hastaların tedavisinde bireyselleşmeye izin verdiğini, her hastanın biricikliği ve kapasitesine uygun katılım sağladığı ve aktivitelerin uygulandığı hastalarda anksiyete, hayal kırıklığı ve kavganın gözlenmediğini saptamışlardır. Montessori temelli aktiviteler ABD'de 100'den fazla kurumda, bunun yanı sıra Kanada, İspanya, Japonya ve Çin'de uygulanmış ve bu ülkelerin dillerine çevrilmiştir (Zinn, 2005).

Montessori yönteminin uygulandığı okullarda başarılı projeler gerçekleştirilmiştir. Denver Colorado'daki bir Montessori okulunda Zambiya'daki Imwiko okullarındaki sıtma problemine çözüm aramışlardır. Bunun için sıtma kontrol programı organize etmişler. Bu ülkedeki çocuklara sıtmadan korunmak için parasal yardım sağlamışlar ve gerekli önlemleri almışlardır (Wheeler, 2010). Chesterfield Montessori Okulu Raporu'nda (2007) ise bu okuldaki çocukların okulun bahçesinde tohum ektikleri, meyve-sebze yetiştirdikleri, ailelerin de gönüllü olarak katıldığı projede bu yolla okula maddi destek sağlandığı belirtilmiştir.

Montessori yöntemine öğretmenlerin gözlem ve görüşleri doğrultusunda baktığımızda; Fernandez (2007), Montessori eğitimi öğretmenlerin oryantasyon ve gelişimlerinin yanı sıra, okulların özelliklerine göre dizayn edilmiş değerli bir program olarak nitelendirmektedir. Soundy (2009)'nin öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada; Montessori programının öğretmenlerin inaç ve davranışlarını değiştirdiği, 3-6 yaş çocukları için programın pozitif etkisine inandıklarını, Montessori araçlarının çocuğun hayal gücünü gerçek dünyadaki deneyimlerle geliştirdiğini, pratik yaşam aktivitelerini sunduğunu, rol oynamaya teşvik ettiğini, çocukların duygularını fark edip akranlarından görsel-işitsel uyarı alıp daha yaratıcı olduğunu saptamıştır. Ayrıca öğretmenler gözlemlerinde programın çocuklarda dil farkındalığı yarattığı, dolayısıyla dil gelişimi ve motor gelişimi desteklediğini ve okumayı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Oliver (2006), Delaware'deki Montessori okulunda çalışırken bu programın çocukların bireysel özelliklerine ve farkındalıklarına cevap veren, çocukların kendi adımlarını atmasını ve sınıf içinde özgürce seçim yapmasına olanak veren bir program olduğunu ifade etmektedir. Montessori sınıflarında gözlem yapan Sykses (2006) ise sınıflarda derin konsantrasyon sağlandığını gözlemlemiştir.

Crain (2004), Montessori okulunda aileler ve öğretmenlerin eğitimden hoşnut olduklarını, eğitimin kültürel etkileşim, üretim, etkililik, sağlık gelişimi ve doğruluk sağladığı, çocukların güçlerini geliştirdiği,

özgürce seçim yaptıkları ve güvenmeyi öğrendiklerini saptamıştır.

Malm (2004) ise Montessori öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenlerin hayatının değiştiğini, onları motive ettiğini, materyalleri çok beğendiklerini ve uygun bulduklarını saptamıştır. Uygulanan programda öğretmen ve öğrenciler tatmin olmuş, eğitimde konsantrasyon sağlanmış, çocuklara özgürlük, sorumluluk ve motivasyon kazandırılmıştır. Aileler de eğitimden son derece memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Montessori materyallerini inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır. Cosgrove ve Ballou (2006), Montessori duyu materyallerinin çocukların duygularını ifadeye yardımcı olduğu, iyileştirici bir süreç yarattığı; bunun yanı sıra Montessori ve Addlerian teknikleri arasında paralellik olduğu sonucuna; Marshall (2005) ise Montessori materyallerinin çocuklara güzel, sıcak bir yer hazırladığı, çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığı ve öğretmen ve çocuklar arasında sevgi ve güven ortamı sağlandığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Montessori yöntemi ile ilgili makalelerin oranını inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Walsh ve Petty (2007), 1995-2005 yılları arasında Montessori yaklaşımına ilişkin % 14 oranında makale olduğunu saptamış ve bu makalelerin en çok 2000-2005 yılları arasında olduğu, çalışmada en çok Head Start yaklaşımına yönelik makalelere rastlanırken, Montessori makalelerinin sınırlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmalarda Montessori eğitiminin pozitif etkileri, Montessori materyalleri, Montessori öğretmenlerinin gözlem ve görüşlerine, Montessori okullarındaki projelere rastlanılmıştır. Bu araştırmanın gereksinimi Türkiye’de sınırlı sayıda olan Montessori yönteminin etkililiğine ilişkin çalışmalara bir yenisini eklemek, yöntemin etkililiğine ilişkin mevcut çalışmaları yinelemektir. Bu araştırma dünyaca kabul edilmiş bu yöntemin Türkiye’de uygulanması ve sonuçlarının incelenmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Montessori eğitiminin engelli ve engelli olmayan anaokulu çocuklarının dil, kişisel-sosyal, ince ve kaba motor gelişim alanlarındaki etkisinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Montessori eğitimini alan engelli ve engelli olmayan anaokulu çocuklarının;

- Dil,
- Kişisel-sosyal,
- İnce motor,
- Kaba motor; gelişim alanlarında fark gözlenmekte midir?

Sınırlılıklar

Araştırma 2008-2009 bahar dönemi, iki ay süreli Montessori eğitimi; bu eğitimi alan 13’ü engelli olmayan; biri otistik, biri hiperaktif tanısı konmuş iki engelli çocuk olmak üzere toplam 15 çocuk ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Araştırma kapsamındaki engelli ve engeli olmayan çocukların araştırmaya gönüllü katıldıkları varsayılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tek grup öntest-sontest modelinde desenlenmiştir.

Tek grup öntest-sontest modelinde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (öntest), hem de deney sonrası (sontest) ölçmeler vardır (Karasar, 1991).

Çalışma Grubu

Okulöncesi dönemde engelli ve engelli olmayan çocuklar için kaynaştırma eğitimi projesi kapsamında yaşları 3-6 yaş arasında değişen 13’ü engelli olmayan; biri otistik, biri hiperaktif tanısı almış iki engelli çocuk olmak üzere 15 çocuktan oluşmaktadır. Anaokulu çocuklarına verilen iki aylık eğitim öncesinde Montessori eğitimcileri bir ay eğitim almışlardır. Araştırmacı, Bolu ilinden bir grup anaokulu öğretmeni, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalındaki son sınıf öğrencileri ve özel eğitim bölümü öğrencileri Şubat tatilinde bir aylık eğitimin ardından iki aylık çocuklara verilen Montessori eğitimine katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

1) Descoedres Dil Testi-DDT (Descoedres Dictionary Test)

Asıl formu Fransızca olan test A. Descoedres tarafından geliştirilmiş, Refia Uğurel-Şemin tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çocukların günlük kelime bilgisini ölçen bir test olup, dört-altı yaşlar arasındaki çocuklara uygulanabilen ve uygulamada zaman sınırlaması olmayan, dokuz alt boyuttan oluşan ve her doğru cevaba 1 puan verilen bir testtir. Testin alt boyutları; objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme, 12 mastar ve lügatçe şeklindedir (Öner, 1997).

2) Lügatçe ve Dil Testi-LDT (Dictionary and Language Test)

Asıl formu Fransızca olan test N. Limbosch ve C. Wolf tarafından tombala oyunu örneğine göre 4-7 yaş çocukları için düzenlenmiş, Refia Uğurel-Şemin tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türk kültürüne uymayan objelerin resmi değiştirilmiştir. Dil ve kelime bilgisini değerlendiren test, aynı zamanda çocuğun kendisine sorulana tam, kesin ve doğru olarak cevap verme gücüne sahip olup olmadığını ölçmektedir. Uygulanmasında zaman sınırlaması olmayan testin 42 maddeden oluşan resimleri isimlendirme ve 10 resmi kullanışlarına göre tanımlama olmak üzere iki alt testi bulunmaktadır (Öner, 1997).

3) Peabody Resim Kelime Testi

Özel hazırlık gerektirmeyen bir test olup, testi uygulayacak kişinin testteki her kelimenin söylenişini bilmesi, testin verilmesine ait tüm bilgileri öğrenmesi gerekmektedir. 100 karttan oluşan Peabody Resim Kelime Testinin puanlamasında ham puan tüm doğru yanıtların toplanmasıyla hesaplanır. (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı).

4) Denver II Gelişimsel Tarama Testi

Güvenilir ve geçerliliği bilinen, uygulama ve öğrenilme kolaylığı olan, 5-15 dakika gibi kısa sürede verilebilen, Türk toplumuna uyarlanmış ve standardize edilmiş bir testtir. Denver II kişisel-sosyal, ince motor-uyumsal, dil ve kaba motor olmak üzere dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmakta olup, 0-6 yaş çocukları için düzenlenmiştir. Test çocuğun yaşına uygun bir takım becerileri değerlendirerek, belirti vermeyen gelişimsel sorunları taramada, kuşku durumları nesnel bir ölçütü doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede değerlidir. Çocuğun bir takım işlevlerdeki becerisini yaşıtları ile karşılaştırmaktadır (Anlar ve Yalaz, 1990).

Verilerin Analizi

Descouedres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testlerinin öntest-sontest sonuçlarına t testi uygulanmış, Denver II Gelişimsel Tarama Testi Excel programıyla değerlendirilmiştir.

Deneyssel ve tarama çalışmalarında kullanılan t testi bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan faktörün iki düzeyi vardır. Deneklerin farklı işlem koşullarında bulunduğu bu tür bir desende bağımlı değişkene ilişkin elde edilen iki puan (ölçüm) seti, birbirinden ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2003).

Bulgular ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

a) Montessori Eğitiminin Dil Gelişimine Etkisi

Tablo 1.

Örnekleme Dahil Edilen Çocukların Öntest - Sontest Ortalama Puanlarının t-Testi sonuçları

TESTLER	ÖLÇÜM	N	S	sd	t	P
Descouedres'in Lügatçe Testi	Öntest	15	42.64	28.88	16	4,97 .000
	Sontest	15	66.52	18.89		
Lügatçe ve Dil Testi	Öntest	15	37.11	25.00	16	4,12 .001
	Sontest	15	54.05	17.02		
Peabody Resim Kelime Testi	Öntest	15	58.11	16.91	16	7,12 .000
	Sontest	15	71.11	14.05		

Tablo 1'e göre üç testin öntest ve sontest puanları arasında fark anlamlı bulunmuştur.

b) Montessori eğitiminin Kişisel-Sosyal, İnce ve Kaba Motor Gelişimine Etkisi

Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre; Denver II Gelişimsel Tarama Testi öntest sonuçlarında engelli olmayan çocukların 10'u normal, 3'ü şüpheli olarak bulunurken; hiperaktif çocuğun sonucu anormal, otistik çocuğun sonucu ise test edilemez olarak bulunmuştur. İki aylık eğitim sonucunda Denver II testi son test sonuçlarında engelli olmayan çocukların tümünün test sonuçları (13 çocuk) normal olarak bulunmuş ve çocukların ileri maddeleri gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Engelli çocuklardan hiperaktif çocuğun test sonucu normal olarak bulunmuş; otistik çocuğun ise kişisel-sosyal, ince ve kaba motor gelişiminde yaşına uygun gelişim düzeyine ulaştığı; dil maddelerinin bazılarını hâlâ gerçekleştiremezken, bazı maddeleri gerçekleştirdiği görülmüştür.

Gözlemlerin Sonucu: İki ay süresince alınan günlük gözlemler sonucunda hiperaktif ve otistik çocukta başlangıçta aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, huzursuzluk, yönergeleri takip etmeme, sık sık ağlama, sınıftan kaçma, küsme ve saldırganlık gözlenirken; iki aylık Montessori eğitimi sonucunda problem davranışların önemli ölçüde azaldığı sonucuna varılmıştır.

Engelli ve engelli olmayan çocuklarda iki ay gibi kısa sürede bu sonuçların alınması Montessori yönteminin etkili olduğu izlenimini vermektedir. Araştırma sonuçları Temel (2005) ve Köksal Akyol, Oğuz (2005)'un görüşlerini destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında engelli ve engelli olmayan çocukların dil, kişisel-sosyal, ince ve kaba motor becerilerinde gelişme kaydetmeleri Montessori eğitiminin onların bireysel gereksinimlerine cevap verdiği ve programın amacına ulaştığının bir göstergesidir. Bu bağlamda araştırma Hope Gazza (2009)'nın çalışmasını destekler niteliktedir. Araştırmadaki çocukların kişisel-sosyal becerilerinde gelişme kaydetmeleri aralarında sosyal işbirliği ve etkileşim olduğunu göstermektedir. Çocuklar yeni sosyal beceriler edinmişler ve sosyal farkındalık kazanmışlardır. Araştırmanın bu verisi Lillard (2008), Glenn (2003), Koçyiğit ve Kayılı (2009)'nın çalışmalarını destekler niteliktedir. Araştırmada sosyal gelişimde ve kelime testinde başarılı bir tablo çizimleri, dil gelişiminde ilerleme kaydetmeleri Rule ve Welsh (2008), Wills (2006), Soundy (2003)'nin çalışmalarını destekler niteliktedir. Çocuklar yetişkin ve akranlarla etkileşim kurmuşlar ve dilsel uyarı almışlardır. Sonuçta dil kullanımında başarı kaydetmişlerdir.

Ruhsal rahatsızlığı olanlarda Montessori yöntemi ile sıkıntı, heyecan ve saldırganlığın azalması, yöntemin pozitif etkisinin olması, bu araştırmada öğretmen gözlemleri sonucu çocukların özellikle engelli çocukların aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, huzursuzluk, yönergeleri takip etmeme, sık sık ağlama, sınıftan kaçma ve saldırganlığın azalması verisiyle paralellik göstermektedir.

Araştırma Lin ve arkadaşları (2009), Zinn (2005), Bruck (2001)'un gözlemleriyle örtüşmektedir.

Bu araştırma okulöncesi dönemde engelli ve engelli olmayan çocuklar için kaynaştırma projesi kapsamındadır. Projede araştırmacı yazar da dahil Montessori eğitimi almış ve uygulamacı olmuştur. Araştırma bu yönüyle Fernandez (2007)'in öğretmenlerin oryantasyonu ve gelişimi için değerli bir çalışma olması görüşünü destekler niteliktedir.

Soundy (2009)'nin çocukların Montessori programı sonucunda dil farkındalığı sağlamaları, dil ve motor gelişimlerinde ilerleme kaydetmeleri, 3-6 yaş çocukları için pozitif etkili bir program olduğu sonucu, araştırmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında engelli ve engelli olmayan çocuklar yer almıştır. Her iki grup çocuklarda da gelişim görülmesi programın çocukların bireysel özellik ve farklılıklarına cevap veren bir program olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle araştırma Oliver (2006)'ın çalışmasını ve görüşlerini desteklemektedir. Araştırmada başlangıçta dikkat dağınıklığı gözlenirken, sonradan konsantrasyon sağlanması Sykes (2006)'in gözlemleriyle örtüşmektedir.

Araştırmada Montessori materyalleri kullanılmıştır. Çocuklarda başlangıçta aşırı hareketlilik, huzursuzluk, sık sık ağlama, küsme ve saldırganlık gözlenirken, sonraları bunların görülmemesi bir bakıma

iyileştirici bir sürece girdikleri izlenimini vermektedir. Bu yönüyle çalışma Cosgrove ve Ballou (2006), Marshall (2005)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Türkiye'de Montessori ile ilgili sınırlı çalışmaya rastlanması Walsh ve Petty (2007)'in verilerini kısmen desteklemektedir.

Sonuç, Yargı ve Öneriler

Okulöncesi dönemde engelli ve engelli olmayan çocuklar için kaynaştırma projesi kapsamında biri hiperaktif, biri otistik tanısı almış ve 13'ü engelli olmayan olmak üzere 3-6 yaş grubu toplam 15 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çocuklara iki ay süresince Montessori eğitimi uygulanmıştır. Deneyisel tek gruplu öntest-sontest modeli ile desenlenen çalışmanın başlangıcında ve sonunda çocuklara Descoeudres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Kelime Testi ve Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmış ve iki ay süresince günlük gözlemler kaydedilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Descoeudres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi öntest-sontest t testi sonuçları arasında anlamlı farka rastlanırken; Denver II Gelişimsel Tarama Testi öntest sonuçlarında engelli olmayan çocukların 10'u normal, 3'ü şüpheli bulunurken; hiperaktif çocuğun sonucu anormal, otistik çocuğun sonucu ise test edilemez olarak bulunmuştur. Denver II Gelişimsel Tarama Testi sontest sonuçlarında engelli olmayan çocukların tümünün test sonuçları normal olarak bulunmuş ve ileri maddeleri gerçekleştirdikleri gözlenmiş; hiperaktif çocuğun test sonucu normal olarak bulunmuş; otistik çocuğun ise kişisel-sosyal ve ince ve kaba motor becerilerde yaşına uygun gelişim düzeyine ulaştığı, dil maddelerinin bazılarını gerçekleştirdiği, bazılarını gerçekleştiremediği görülmüştür. İki ay süresince yapılan günlük gözlemler sonucunda hiperaktif ve otistik çocukta başlangıçta aşırı hareketlilik, dikkat dağınıklığı, huzursuzluk, yönergeleri takip etmeme, sık sık ağlama, küsme ve saldırganlık gözlenirken; Montessori eğitiminin sonucunda bu davranışların önemli ölçüde azaldığı sonucuna varılmıştır. Engelli ve engelli olmayan çocuklarda bu sonuçların alınması Montessori yönteminin etkili olduğu izlenimini vermektedir. Araştırma Montessori eğitimi ile ilgili araştırmaların sonuçlarıyla benzeşmektedir.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler olarak; Montessori yönteminin yaygınlaşması, farklı engel gruplarının Montessori eğitimi alması, daha fazla sayıda Montessori eğitimcisinin yetişmesini;

İleri araştırmalara yönelik öneriler olarak da; Farklı engel gruplarının Montessori eğitimiyle kaynaştırılmasında Montessori yönteminin etkililiğinin araştırılmasını; nicel sonuçların yanı sıra nitel sonuçlarla ve gözlemlerle araştırmaların desenlenmesini; Montessori öğretmenleri ve ailelerin görüşlerinin alınmasını; yöntemin farklı erken çocukluk eğitimi programları ile karşılaştırılmasını sıralayabiliriz.

Kaynakça

- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1990). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi. Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu*. Ankara Hacettepe Çocuk Nörolojisi Gelişimsel Tıp Araştırmaları Grubu Yayını. 5-9.
- Bower, B. (2006). Montessori learning aid. *Science News*, 170(14). 26-29.
- Bruck, L. (2001). Montessori comes to dementia care. Not for profit report. *Nursing Homes Terms Care Management*, August. 33-34.
- Business Center (2010). find.pcworld.com/64147
- Büyükköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caedmon School Report. (2010). *Caedmon School Opens Nursery for Faculty and Staff. Independent School*, 69(3). Spring.
- Chesterfield Montessori School Report. (2007). *When the outdoors is your classroom. Independent School*, 66(2). Winter.
- Cosgrove, S.A., & Ballou, R.A. (2006). A complement to lifestyle assessment: Using montessori sensorial experiences to enhance and intensify early recollections. *The Journal of Individual Psychology*, 62(1), 47-58.
- Cossentino, J.M. (2006). Big work: Goodness, vocation, and engagement in the montessori method. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 63-92.
- Crain, W. (2004). Montessori. *Encounter: Education for meaning and social justice*, 17(2), 2-4.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*, (2. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 82. 106-108.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2008). *Okulöncesi dönem Montessori yöntemi ile kaynaştırma uygulamaları. Öğretmen el kitabı*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E., Aydoğan, Y. ve Kılınç, F.E. (2008). *Montessori yöntemiyle kaynaştırma eğitimi*. Ankara: Poyraz Ofset.
- Fernandez, E.F. (2007). Orientación profesional del docente a partir de la investigación acción. Caso: construcción de un proyecto de formación en valores. *Revista Educación*, 31(2), 111-125.
- Glenn, C.M. (2003). *The longitudinal assessment study (LAS): Eighteen year follow-up final report*. ED478792.
- Hope Gazza, I. (2009). Reinventing the wheel: Seeking excellence in education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Fall. 34-36.
- <http://www.montessori.com>
- <http://www.montessori.edu>
- <http://montessoriegitimi.blogspot.com/>
- Jacobson, L. (2007). Taming Montessori. *Education Week*, 26(7), 22-45.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (4. Basım). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2009). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 510-516. (www.sosyalbil.selcuk.edu.tr:8080/589)
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori metodu eğitimde bir alternatif*. Ankara: Algi Yayın.
- Köksal Akyol, A. ve Oğuz, V. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı 2002 23-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı ile Montessori yaklaşımı arasındaki benzerlikler. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005. Denizli. Bildiri Kitabı. 913-919.
- Lillard, A. (2008). *Montessori life: A publication of the American Montessori society*, 20(4), 20-25. E J819577.
- Lin, L.C., Yang, M.H., Kao, C.C., Wu, S.C., Tang, S.H., & Lin, J.G. (2009). Using acupressure and Montessori based activities to decrease agitation for residents with dementia: A cross over trial. *Jags*, 57(6), 1022-1029.
- Malm, B. (2004). Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 397-412.

- Marshall, M. (2005). <http://www.educationpublishing.com/>
- Martin, R.A. (2004). Philosophically based alternative in education. *Encounter: Education for meaning and social justice*, 17(1), 17-27.
- Mc Carthy, C. (2007). *National Catholic Reporter*. March, 9. 26.
- Montessori, M. (1992). Çocuk eğitimi Montessori metodu (Güler Yüce, çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Noise & Vibration Bulletin (2009). *News & Comment*. 161-162.
- Ohtoshi, T., Muraki, T., & Takada, S. (2008). Investigation of age-related developmental differences of button ability. *Pediatrics International*, 50, 687-689. (doi: 10.1111/j.442-200X.2008b02634.X)
- Oliver, K. (2006). Head of the class. *The Crisis*. September-October. 7.
- Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pollard, M. (1996). *Maria Montessori. Dünyadaki eğitim sisteminde devrim yapan İtalyan doktor*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Rule, A.C., & Welch, G. (2008). Using object boxes to teach the form, function, and vocabulary of the parts of the human eye. *Science Activities*, 145(2), 13-22.
- Shipley, G.L., & Oborn, C.S. (1996). *A review of four preschool programs: A preschool model that works* (Report No. PS024757) Chicago, IL: Mid-Western Educational Research Association (ERIC Document Reproduction No. ED 401 034).
- Soundy, C.S. (2003). Portrait of exemplary Montessori practice for all literacy teacher. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 127-131.
- Soundy, C.S. (2009). Young children’s imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms?. *Early Childhood Education Journal*, 36, 381-383.
- Sykes, H. (2006). Past foundational thoughts about learning in different registers: Decolonial, cross-cultural, and Montessori on. *Curriculum Inquiry*, 36(1), 5-13.
- Temel, Z.F. (2005). Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62).
- Tzuo, P.W. (2007). The tension between teacher control and children’s freedom in a child-centered classroom: Resolving the practical dilemma through a closer look at the related theories. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 33-39.
- Walsh, B.A., & Petty, K. (2007). Frequency of six early childhood education approaches: A 10 year content analysis of early childhood education journal. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 301-305.
- Wheeler, I (2010). <http://www.nais.org>
- Wills, E. (2006). Best of class. *Teacher Magazine*, 18(3).
- Zinn, L. (2005). Activities for dementia care unlocking what remains. *Nursing Homes / Long Term Care Management*. February. 25-31.

Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi

The Importance of Dede Korkut Stories in Firms of Turkish Language Education and Value Transfer

Murat ÖZBAY*, Esra KARAKUŞ TAYŞİ**

Özet: Dil, insanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araçtır. Bir anlaşma ve aktarma aracı olan dilin öğrenimi de, etkili bir ana dili öğretimiyle sağlanabilir. Ülkemizde ana dilimizin temel becerilerini kazandırma sorumluluğunu üstlenen Türkçe öğretiminde bu becerilerin kazandırılması sürecinde millî ve evrensel değerlere de yer verilmesi gerektiği hazırlanan programlarda belirtilmiştir. Bu değer kazanımı da metinler aracılığıyla olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, 2005 Türkçe Dersi Öğretim programı (6–8) doğrultusunda Muharrem Ergin'in yayımladığı Dede Korkut Kitabındaki 12 hikâyeyi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda yer alan yirmi değeri göz önünde bulundurarak incelemek ve barındırdığı değer unsurlarını sınıflandırmaktır. Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Hikâyeler içerisinde toplam 190 değer tespit edilmiştir, en fazla “saygı” değerini yansıtan örnekler bulunmuş (38), bunu sevgi (29), sorumluluk (17), dayanışma (16) ve vatan sevgisi (15) değerleri izlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer aktarımı, Türkçe eğitimi, Dede Korkut Hikâyeleri.

Abstract: Language is the most important instrument that allows communication between human beings and which integrates individuals with society thereby enabling a person to express oneself. As a means to agreeing and transferring, learning a language can only take place with an effective learning of the mother tongue. The responsibility of gaining the basic skills of Turkish language that is under the responsibility of Turkish language teaching and the need to provide national and universal values in gaining these skills have been indicated in the programs that have been prepared. This gaining of value will be by means of text books.

The objective of this research is to bear in mind and examine the twenty values that take place in the sixth and seventh grades of the Social Sciences Lesson Teaching Program of Muharrem Ergin's book titled “Twelve Stories of Dede Korkut” that is in line with the 2005 Turkish Language Teaching Program for grades sixth through eighth and to classify the value elements that these stories contain. The research utilizes the descriptive analysis method. Among these stories a total of 190 values were determined with the most examples from those that reflected the value of respect with 38, followed by love (29), responsibility (17), solidarity (16) and patriotism (15).

Key Words: Value, value transfer, Turkish education, Dede Korkut Stories.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mozbay@gazi.edu.tr

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, e.karakus@gazi.edu.tr

Summary

Language is an effective instrument that provides communication between humans and which integrates individuals with society thereby enabling to express oneself that transforms a community to a nation and provides its evolution. Thus, its continuity is a system of signs that has a multifaceted voice structure. Language provides communication between humans as well as performing a social function. In addition, language plays the role of a bridge that enables cultural communications between society and the individual.

Each nation's language contains the characteristics of that nation's identity. For this reason, language transfers national culture to individuals and generations and undertakes the responsibility of a bridge between the past, present and future. Language enables the nation, state and culture triad to remain standing. Domestication is completely dependent on language. It provides humans to transfer and infuse their values to future generations (Özbay, 2002: 118). Values are protected acceptances and beliefs that put forth the historical accumulation of societies; that is accepted by the whole of society; that is seen as the reasons for its existence; that provides unity and continuity of a society; and that is approved and encouraged. Values and norms are cultural factors that are effective in shaping cultural identity (Tural, 1992, s.29). The importance of training and teaching of values that are so effective on the existence of a society is obvious. The most important lesson in this education is the teaching of Turkish.

The objective of Turkish Language Teaching Program is to raise individuals that understand what is listened, followed and read; enable to explain feelings, thoughts and imagination; think critically and creatively; take responsibility; be enterprising and well-adjusted to the environment; act towards events, situations and knowledge with one's own experience and thereby make a habit of researching, examining, criticizing and commenting, and to be an individual that has gained aesthetic enjoyment and is sensitive to national values. One of the means in attaining this objective is text, and for this reason the text books used in Turkish lessons are highly significant. Introducing Turkish national and moral values, mentioning universal values and thus explaining the characteristics of Turkish social identity as well as giving the structure of other societies are necessary elements for a well equipped child. For this reason, sample texts from the distinguished works of Turkish literature should be given a place in Turkish lessons. Among these texts the leading one is the stories of Dede Korkut.

Every culture has its own masterpieces that are nearly integrated with the culture in question. Individuals that live in this culture can find information

and examples of these masterpieces in various areas from history to sociology, from folklore to language and from literature to ethnography. The most important and the most valued work in the world of Turkish culture is the book of Dede Korkut. The fact that the work is multifaceted providing a resource from literature to language, from tradition to proverb and from history to geography and many other areas has made it a priceless work of value (Sakaoğlu, 1998, s.5).

The stories reflect the Turkishness of national life and indicate the feelings, thoughts and culture of a Turk. Using the language in a simple way it tells what is as it really is and has raised the art of narration to a peak. Reading the work, many things that are of value to us as a nation today can be seen as Turkish traditions.

Dede Korkut's work contains a rich source for many areas and is crucial in Turkish education. The transfer of values that Turkish students will gain can take place through these texts.

Objective

The objective of this study is to bear in mind and examine the twenty values that take place in the sixth and seventh grades of the Social Sciences Lesson Teaching Program of Muharrem Ergin's book titled "Twelve Stories of Dede Korkut" that is in line with the 2005 Turkish Language Teaching Program for grades sixth through eighth and to classify the value elements that these stories contain.

Method

The research utilizes the descriptive analysis method. Yıldırım and Şimşek (2005) stated that the purpose of descriptive analysis was to present the findings to readers in an organized and interpreted way. In conducting this study, twenty values that take place in the sixth and seventh grades of the Social Sciences Lesson Teaching Program were taken into account and the value factors that were determined were discussed in the text with examples.

Findings

A total of 190 values were determined within the stories. The distribution of these values is as follows: Being fair (7); giving importance to family unity (8); independence (2); peace (1); being scientific (3); diligence (2); solidarity (16); sensitivity (6); honesty (9); aesthetics (4); tolerance (2); hospitality (8); freedom (7); giving importance to health (3); respect (38); love (29); responsibility (17); cleanliness (6); patriotism (15) and charity (7). The examples that

reflected the value of respect the most were selected (38) followed by the values of love (29); responsibility (17); solidarity (16) and patriotism (15).

Aside from gaining knowledge in a school environment, students learn the value judgments of their society. Among all the leading value is respect. Dede Korkut Stories took its name as an extension of the value of respect. Despite the fact that Dede Korkut was not the actual hero in these stories, he gave these stories his name and in each story his word was consulted. Asking for advice when in difficulty, giving a name to a child; praying for the Oghuz clans and in giving direction to the people in other social events are indications of the respect given to him. In all these aspects, the name of Dede Korkut itself is sufficient in teaching the value of respect.

In this work, the most important value determined after respect was the value of love. The value of love provides tranquility, prosperity, brotherhood, national unity and social cohesion in society. It is impossible for individuals to live together and to form a social order where individuals do not love each other. For this reason, the love for father, mother, spouse, sister, brother and friend were emphasized in these stories.

Conducting a division of labor within solidarity thereby acting together; forming unity during difficult times; joining forces in overcoming times of strain; obtaining productive things through solidarity; sharing sorrow; joining together to help an individual who is morally and materially in difficult times; forming unity on a solid basis; being aware that through unity and not individually can there be strength are concepts that are frequently used in these stories.

Conclusion

Culture is an inheritance that is transferred from generation to generation. This inheritance is carried from the present to the future through the means of a language. This is also a requirement in becoming a nation. What makes a community or a society a nation is their possession of a joint past. The stories of Dede Korkut are a monument to the joint past, culture and the common genius and taste of the Turkish nation.

Dede Korkut Stories should be read through various levels to all students of school age and through these stories our national and spiritual values must be gained by future generations.

Giriş

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en temel vasıta dildir. Bu özelliğiyle duygu, düşünce ve hayallerin bir insandan diğerine aktarılmasını sağlayan dil, içinde doğduğu millete ait olarak tarihin bilinmeyen zamanlarından beri geçtiği çağların ifade genişliklerini de beraberinde taşıyarak günümüze ulaşır.

Dil, kaynaklarda, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 1999, s.3) “İnsanların düşündükleri ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma.” (TDK, 2005) “Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır.” (Özbay, 2006, s.2) olarak tanımlanmıştır.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi dil yüzyıllardır insanların anlaşmalarını sağlayan iletişimin en önemli aracı, toplulukların millete dönüşmesinde ve kültürün gelişerek devamlılığını sağlamada etkili bir araç, çok yönlü ses yapısı olan işaretler sistemidir. Dilin insanlar arasındaki iletişimi sağlaması ayrıca dilin toplumsal bir işlevinin olduğunu da göstermektedir. Ayrıca dil, toplumla fert arasında kültür iletişimini sağlayan köprü vazifesini de üstlenmektedir. Meriç (1980, s.453)’e göre dilsiz toplum olmaz. Dil bir milletin hafızasıdır. Eğer bir toplum dilini kaybederse hafızasını kaybeder, bugünü düne bağlayan köprüleri kaybeder.

Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı dil ile kurulduğu gibi, bir toplumun bireyleri arasındaki ortak duygu ve düşünce akımı da yine dil ile kurulabilmektedir (Korkmaz, 1980, s.15-20).

Bir milletin meydana gelişinde birtakım unsurlar önemli rol oynar. Bunların başında dil, din, gelenek ve görenekler, dünya görüşü, vatan, sanat ve tarih gelir. Bütün bunlar bir milletin kültürünü de oluşturur (Özbay, 2002, s.113). Dil de bu kültürün taşıyıcısıdır. Toplumlar sahip oldukları kültürü, dil aracılığıyla bugüne yaymakta ve geleceğe taşımaktadır. Kültür aktarımı, bir millete ait kültürel özelliklerin yeni nesillere anlatılması ve benimsetilmesidir.

Yeni yetişen nesiller milletin bir parçası olabilmek ve millet hayatında yerlerini alabilmek için millî kültürlerini öğrenmek zorundadır. Millî kültür, yeni nesillere dil vasıtası ile öğretilir. Dilin bu özelliğini, Alperen (2001, s.40), dil öğretmek aslında sözcüklerin anlamını yansıttığı kültürü öğretmektir, şeklinde ifade etmektedir. Aynı dili konuşan toplum, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve ana dilinde oluşmuş kavramlarla anlatmakta kısaca, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir.

Bütün bunlar da etkili bir ana dili öğretimiyle sağlanabilir.

Ana dili öğretimi, örgün eğitimin en öncelikli amacıdır. İyi bir ana dili eğitimi alan öğrenci, bu derslerde edindiği bilgi, birikim ve beceriyi diğer ders alanlarına da taşıyacaktır. Bu öğretim, sadece bir dil ya da dil bilgisi öğretimi değil, bir millete ait değerlerin benimsetilmesi işidir. Millete ait değerler ise edebî metinlerle yaşatılır ve geleceğe aktarılır. Bu nedenle ana dili öğretiminde temel materyal olarak kullanılan metinlerin özellikle değer aktarımında önemi çok büyüktür. Kavcar (1999, s.6) “Edebiyat eseri, insanı ve çevresini tanıtır. İnsanın kendisiyle, başkalarıyla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansıtır. Edebiyat eserleri hem bireysel hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir” diyerek edebî metnin önemini ortaya koyar.

Genel olarak değerlendirildiğinde edebiyat eserleri, ruh, fikir, davranış, zevk ve değer eğitimi veren bir araçtır. Bu nedenle ana dili eğitiminin temel materyalidir.

Değerlerin Aktarımı

“Değer” kelimesi Türkçe Sözlükte “üstün ve yararlı nitelik” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s.483). Bir başka tanımda ise “topluma ait olan ve bireylerin kazanması istenilen normlar” olarak ifade edilir (Öncül, 2000, s.281).

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, ayrıca bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir (Erdem, 2003, s.56).

Değerler, toplumun tarihi birikimi ile ortaya çıkan; toplumun tamamı tarafından kabul gören; toplumun varlık, birlik ve devamının sebebi olarak görülen; tasvip ve teşvik gören; korunan kabulleniş ve inanışlardır. Değerler ve normlar, kültürel kimliğin şekillenmesinde etkili olan kültür unsurlarıdır (Tural, 1992, s.29). Dolayısıyla değer “kültür” kavramıyla da yakından ilgilidir.

Kültür, içerdiği geniş anlam dolayısıyla birçok şekilde tanımlanabilir. Miyasoğlu (1999, s.13) kültürü, belli bir ülkede yaşayan insanların ortaya koyduğu, din ve devletle var olabilen, en çok dilde ifadesini bulan ve yine bunların gelişmesine yardımcı olan manevi bir değer olarak tarif eder.

“Kültür, tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı manevi ve maddi yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek

seviyedeki bir bileşiği olan, sebebi ve sonucu açısından ise, ferde ve topluma benlik, kimlik ve kişilik ile mensubiyet şuuru kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren, değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlediği bir sistemdir” (Tural, 1992, s.109).

Bu sebeple değerler, bağlı bulunduğu kültür gibi millidir. Her milletin sahip olduğu değerler sistemi, dünyayı algılayış biçimine göre farklılık gösterir. Türk milletine ait değer ve normlar, Türk’ün anlayışını, inançlarını kısaca hayata bakış açısını yansıtır.

Bir toplumun varlığı üzerinde bu kadar etkili olan değerlerin eğitimi ve öğretiminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, okullara büyük görevler düşmektedir. Özellikle ilköğretimin bir ve ikinci kademesi, değerlerin nesilden nesile aktarımında ilk basamağı oluşturur. Çocuk, okul çağıyla birlikte birçok kişiyle iletişim kurmaya başlar ve bu süreçte topluma uyum sağlaması gerekir. Bunu başarmak için de bulunduğu toplumun değerlerini öğrenip uygulamalıdır.

Türkiye’de eğitim öğretim faaliyetleri, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na uygun olarak yürütülmektedir. Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında, Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır. Bu amaçlar aynı zamanda değerlerin öğrencilere aktarılmasının da hedeflendiğini göstermektedir.

Derslerin öğretim programları da Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda düzenlenir. Programlar eğitim ve öğretimin içeriğini ve faaliyetlerinin nasıl düzenleneceğini ortaya koyar.

Dil eğitiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu dikkate alınırsa kültürün temel unsuru olarak ifade edilen değerlerin, öğrenciye kazandırılmasında Türkçe dersinin ayrı bir yeri olduğu söylenebilir. Çünkü okullarda kültür ve dilin sistematik olarak öğretildiği derslerden biri de Türkçedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında (6–8), topluma ait değerlerin taşınması ile ilgili hedeflere “Genel Amaçlar” bölümünde yer verildiği görülmektedir:

“Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,

Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

Millî, manevî ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2006, s.4).

Aynı programda “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” başlığı altında metinlerin özellikleri belirtilmiş ve metinlerde verilmesi gereken değerler genel olarak ifade edilmiştir:

“Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.

Metinlerde siyasi kutuplaşmalara ve ayrımcılığa yol açacak bölücü, yıkıcı ve ideolojik ifadeler yer almamalıdır.

Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.

Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.”(MEB, 2006)

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenciye aktarılabilecek değerler ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (6, 7. Sınıflar) ise değerler başlığı yer almıştır. Programda öğrenciye verilmesi gereken değerler belirlenmiş, bu değerlerin öğretiminde neler yapılması gerektiği açıklanmıştır. Verilen değerler, öğrenme alanları ve sınıflara göre dağıtılmıştır. Değer programda, “Bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır.” şeklinde tanımlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi (6, 7. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan değer sayısı, yirmi olarak belirlenmiştir. Bunlar; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverliktir.

Öğretimin bir bütün olduğu göz önüne alındığında yukarıda sıralanan değerlerin, sadece Sosyal Bilgiler dersi ile sınırlandırıldığı düşünülmemelidir. Türkçe öğretim programındaki ifadelerde de gerek millî gerekse evrensel değerlerin aktarımı da Türkçe eğitimi çalışmalarının amacını oluşturmaktadır. Bu değerlerin aktarımı da Türkçe derslerinde metinler aracılığıyla yapılabilir. Erkul’a (2004, s.80) göre metin, zengin anlamlı bir dil birliği; anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamı; cümlelerden oluşmayıp onlarla

şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesi; yazar tarafından bilinçlice yapılan bir dil düzenlemesidir.

Metinler içerisinde toplumun duyusu, düşünüş ve estetik zevkini yansıtan edebî metinlerin ayrı bir yeri vardır. Türkçe derslerinde Türk edebiyatının da seçkin eserlerinden örnek metinlere yer verilmelidir. Bu metinler, Türk’ün hayata bakışını öğrenciye sezdirmesi bakımından önemlidir. Bu metinler içerisinde geniş bir coğrafyayı yansıtan Dede Korkut Hikâyeleri’nin ayrı bir yeri vardır.

Dede Korkut Hikâyeleri

Her kültürün, adeta kendisiyle bütünleşmiş şaheserleri vardır. O kültürü yaşayan insanlar bu şaheserlerde tarihten sosyolojiye, halk biliminden dile, edebiyattan etnografiye kadar değişik alanlarla ilgili bilgi ve örnekler bulabilir. Türk kültür dünyasının en önemli, en değerli ve başta gelen şaheseri Dede Korkut kitabıdır. Eserin çok cepheli olması edebiyattan dile, gelenekten atasözlerine, tarihten coğrafyaya pek çok alana kaynaklık etmesi, bu esere paha biçilmez bir değer kazandırmıştır (Sakaoğlu, 1998, s.5).

On iki hikâyeden meydana gelen bu değerli eserin asıl adı *Kitab-ı Dede Korkut Alâ Lisân-ı Tâife-i Oğuzhan* (Oğuz Boyları Dilince Yazılmış Dede Korkut Kitabı)’dır. Bugüne kadar iki yazma nüshası ele geçmiştir. Bunlardan birincisi 150 yıl önce Dresten Kral Kitaplığında bulunmuş olan 12 hikâyeden ibaret tam nüshadır. İkincisi, 1950’de Vatikan Kitaplığında ele geçen 6 hikâyelik eksik nüshadır. Vatikan yazmasında olan altı hikâye, Dresten yazmasındaki altı hikâyenin aynısıdır. Ancak ufak tefek kelime ve cümle farkları vardır. Eski ve tam nüsha olduğu için Dede Korkut hakkındaki bütün inceleme ve araştırmalar, Dresten yazması üzerinden yapılmıştır. Bu yazmayı bulan Fleischer’den sonra, ilk önemli araştırmaları H. F. Vön Diez (1811–1815) ile W. Barthold (1894) yapmıştır.

Türkiye’de önce Kilisli Rifat, Dresten yazmasının bir kopyasına dayanarak (1916) kitabı Arap harfleriyle yayımlamıştır. Bundan sonra Orhan Şaik Gökyay (1938) yeni harflerle bastırmıştır. Kitabın son ilmi yayımı ise, Dresten ve Vatikan nüshalarının karşılaştırılması suretiyle ve transkripsiyonlu olarak (1958) Prof. Dr. Muharrem Ergin tarafından yapılmıştır (Kabaklı, 1994, s.202).

Bu hikâyelere isim veren Dede Korkut’un kim olduğu kesin olarak bilinmemekle birlikte efsanevi bir Türk atası olduğu söylenmektedir. Hikâyelerin asıl kahramanı olmayan Dede Korkut, halkın sıkıntılarını danıştığı bir hakim, Oğuz’un zorlu düşmanlarını yenmesi için kolaylık bulup bu yolda kerametler gösteren bir mübarek, yaşlı ve bilgili bir ozandır. (Banarlı, 2004, s.400, Gökyay, 1973).

Fuat Köprülü'nün "Bütün Türk edebiyatını terazinin bir gözüne, Dede Korkut'u öbür gözüne koysanız yine Dede Korkut ağır basar." dediği bu hikâyeler, XII., XIII., XIV. Yüzyıllarda Anadolu'nun doğusunda, bu yüzyıllar boyunca buraya gelip yerleşmiş, buralarda vatan tutmuş Oğuz Türkleri arasında yaşamış, işlenmiş ve yayılmış hikâyelerdir.

Her hikâye, esas olarak bir beyin macerası olmakla beraber az veya çok diğer beylerin de katıldıkları veya hiç değilse bir vesile ile isimlerinin karıştığı bir olaylar silsilesidir. Ön planda beyler bulunmakla beraber, beylerin çevresi ve yaşayışı canlandırılırken âdetleri, gelenekleri ve çeşitli yönleri ile bütün bir Oğuz kavminin hayatı bu hikâyelere yansıtılmıştır. Bu hikâyeler, tek bir topluluk hayatının, bütün bir Oğuz kavminin yaşayış ve dünya görüşlerinin etrafında toplanmaktadır. Hikâyelere bu gözle bakıldığında asıl anlatılmak istenenin Oğuz kavmi ve hayatı olduğu, hikâye kahramanlarınınsa buna örnek olmak üzere seçilmiş bulunduğu görülür (Banarlı, 2004, s.399; Ergin, 1969, s.24; Özsoy, 2006, s.28). Eser bu yönüyle dilin kültür taşıyıcılığı özelliğini yansıtmakta, toplumun ortak değerlerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Türk edebiyatının her bakımdan zengin ve değerli bir mirası olan bu hikâyeler, tek kişinin hikâyesi değil, bir toplumun hikâyesidir. Türk'ün ruhundan çıkmış, Türk'ün öz benliğini yansıtan eser Türk kültürünün ana dayanağı, Türk töresinin, Türk yaratıcılığının, Türk değerliliğinin, insan severliğinin ve aile anlayışının bir simgesidir (Binyazar, 1996, s.32).

Hikâyeler, Türklüğün millî hayatını yansıtmakta, Türk'ün duygu, düşünce ve kültürünü göstermektedir. Dili en sade şekilde kullanıp mevcut durumu olduğu gibi anlatır. Hikâyelerde anlatma sanatı doruğa yükselmiştir. Eseri okuduğumuz zaman günümüzde de

millet olarak değer ifade eden birçok şeyin Türk geleneklerinde olduğunu görebiliriz. Bu yönüyle de 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarıyla örtüşmektedir. Dolayısıyla birçok alan için zengin bir malzemeyi içeren eser, Türkçe eğitimi için de büyük bir önem taşımaktadır. Türk öğrencilerine kazandırılacak değerlerin aktarımı bu metinler aracılığıyla sağlanabilir.

Amaç

Araştırmanın amacı, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6–8) doğrultusunda Muharrem Ergin'in yayımladığı Dede Korkut Kitabındaki 12 hikâyeyi Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda yer alan yirmi değeri göz önünde bulundurarak incelemek, hikâyelerdeki değer unsurlarını sınıflandırıp bunların Türkçe öğretimindeki önemini ortaya koymaktır.

Yöntem

Araştırmada *betimsel analiz* yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analizde amacın, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak olduğunu belirtmektedir. Çalışma yapılırken Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (6, 7. Sınıflar)'nda yer alan yirmi değer göz önünde bulundurulmuş ve tespit edilen değer unsurları örneklerle ele alınmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında tespit edilen değerler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1.

Dede Korkut Hikâyeleri'nde Yer Alan Değerler

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerler	Değerlerin Dede Korkut Hikâyeleri'nde Geçme Sıklığı	Değerlerin Geçtiği Hikâyeler
Adil Olma	(7)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı
Aile Birliğine Önem Verme	(8)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı 10- Uşun Koca Oğlu Segrek Destanı

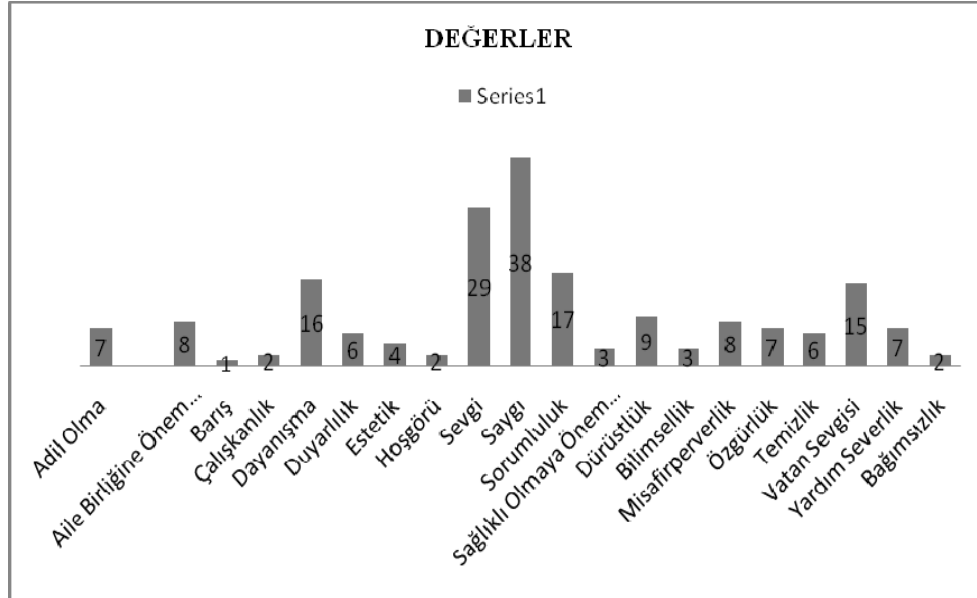
(Tablo 1 Devamı)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerler	Değerlerin Dede Korkut Hikâyeleri'nde Geçme Sıklığı	Değerlerin Geçtiği Hikâyeler
Barış	(1)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı
Çalışkanlık	(2)	2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı
Dayanışma	(16)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 7- Kazılık Koca Oğlu Yigenek Destanı
Duyarlılık	(6)	2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Estetik	(4)	2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Hoşgörü	(2)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı
Sevgi	(29)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı 5- Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 7- Kazılık Koca Oğlu Yigenek Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı 10- Uşun Koca Oğlu Segrek Destanı 11- Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı 12- Dış Oğuz İç Oğuz'un Asi Olup Beyreğin Öldüğü Destanı
Saygı	(38)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı 5- Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 7- Kazılık Koca Oğlu Yigenek Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı 10- Uşun Koca Oğlu Segrek Destanı 11- Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı 12- Dış Oğuz İç Oğuz'un Asi Olup Beyreğin Öldüğü Destanı

(Tablo 1 Devamı)

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki Değerler	Değerlerin Dede Korkut Hikâyeleri'nde Geçme Sıklığı	Değerlerin Geçtiği Hikâyeler
Sorumluluk	(17)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Detsanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı 10- Uşun Koca Oğlu Segrek Destanı 11- Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı 12- Dış Oğuz İç Oğuz'un Asi Olup Beyreğin Öldüğü Destanı
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	(3)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Dürüstlük	(9)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı 5- Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Destanı 11- Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı 12- Dış Oğuz İç Oğuz'un Asi Olup Beyreğin Öldüğü Destanı
Bilimsellik	(3)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı
Misafirperverlik	(8)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 6- Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Özgürlük	(7)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Detsanı 7- Kazılık Koca Oğlu Yigenek Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Temizlik	(6)	2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 4- Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Esir Olduğu Destanı
Vatan Sevgisi	(15)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı 11- Salur Kazan Esir Olup Uruz'un Çıkardığı Destanı
Yardımseverlik	(7)	1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı 2- Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı 3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı 7- Kazılık Koca Oğlu Yigenek Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Bağımsızlık	(2)	8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı 9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı
Toplam Değer Sayısı	190	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi hikâyeler içerisinde toplam 190 değer tespit edilmiştir. Bu değerlerin grafik dağılımı aşağıda sunulmuştur:



Grafik incelendiğinde en fazla “saygı” değerini yansıtan örneklerin tespit edildiği görülür (38). Bunu sevgi (29), sorumluluk (17), dayanışma (16) ve vatan sevgisi (15) izlemiştir.

Öğrenciler, okul ortamlarında bilgi edinmenin yanında yaşadığı toplumun değer yargılarını da öğrenmektedir. Bu değerlerin başında da saygı gelmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri, ismini saygı değerinin bir uzantısı olarak almıştır. Dede Korkut, hikâyenin asıl kahramanı olmamasına rağmen esere adını vermiş ve her hikâyede mutlaka onun sözüne başvurulmuştur. Oğuzların, zor durumda olduklarında ona akıl danışmaları, çocuklarına ad vermesi, Oğuz boyları için dua etmesi gibi toplumsal olaylarda halka yön vermesi ona duyulan saygının bir göstergesidir. Bütün bu yönleriyle sadece Dede Korkut ismi bile “saygı” değerinin öğretilmesinde yeterlidir. Örnek oluşturması açısından saygı değerinin metinde kullanımı aşağıda verilmiştir.

Oğlan anasının sözünü kırmadı. (1- Dirse Han Oğlu Boğaç Han Destanı)

... edeple usul usul geri döndü (3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı).

Pay Püre Bey der: Oğul kudretli oğuz beylerini evimize çağuralım, nasıl uygun görürlerse ona göre iş edelim dedi (3- Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı).

... babasının elini öptü, helallaştı, hoşça kalın dedi (8- Basat'ın Tepe Göz'ü Öldürdüğü Destanı).

Babası ile anası ile geldi görüştü, ellerini öptü (9- Begil Oğlu Emre'nin Destanı).

Metinde saygı değerinden sonra tespit edilen diğer değer sevgidir. Sevgi değeri, toplumda huzuru, saadeti, kardeşliği, millî birliği, sosyal dayanışmayı sağlar.

Birbirini sevmeyen insanların bir arada yaşayıp sosyal düzeni sağlamaları imkânsızdır. Bu yüzden hikâyelerde anne, baba, eş, kardeş, arkadaş sevgisi vurgulanmıştır.

Babası ile Yigenek gizli yaka tutarak koklaştılar. İki hasret birbiriyle buluştular, ıssız yerin kurdu gibi uluştular, Tanrı'ya şükürler kıldılar (Salur Kazan'ın Evinin Yağmalandığı Destanı).

*Işıl ışıl ışıldayan ince elbiselim
Yere basmayıp yürüyen servi boylum
Kar üzerine kan damlamış gibi kızıl yanaklım
Çift badem sığmayan dar ağızlım
Ressamların çizdiği kara kaşlım
Kurumsu kırk tutam kara saçlım
Aslan soyu sultanın kızı
Öldürmeye ben seni kıyar mıydım
Kendi canıma kıyarım ben sana kıymam*

(Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı).

Eserde sık kullanılan bir diğer değer olan dayanışma, Türkçe Sözlük (2005, s.479)'te, “Dayanışmak işi, tesanüt. *toplum bilimi*. Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması, tesanüt.” olarak tanımlanmaktadır. Dayanışmada; birbirine destek olma, el birliği yapma, birlikte hareket etme ve bunun sonucu olarak ürün elde etme vardır.

İş bölümü yaparak birlikte hareket etme; zor zamanlarda birlik olma; el birliği ile bütün güçlüklerin üstesinden gelme; dayanışma ile verimli işler elde etme; üzüntüleri paylaşma, maddi, manevi anlamda zor durumda olan kişiye yardım için birlik olma; birliği sağlam kurma; tek tek değil, birlik olunca güçlü olunacağını farkına varma kavramları hikâyede sıkça kullanılmıştır.

Kırk yiğidini yanına aldı, yedi gün yedi gece at koşturdular (Kanglı Koca Oğlu Kan Turalı Destanı).

Kazan bey Oğuz'una beni seven binsin dedi. Kudretli oğuz beyleri atlandılar, Bayburt Hisarı'na dört nala yetiştirler (Kam Püre'nin Oğlu Bamsı Beyrek Destanı).

Misafirperverlik, misafiri en iyi şekilde ağırlamaktır. Türk toplumunda misafirin yedirilip içirilmesinin, ağırlanmasının, onu hoşnut etmenin önemli bir yeri vardır. Misafir ağırlamak, sosyal bütünleşmeyi sağlar; kardeşlik duygusunu, insanlar arası sevgi bağını güçlendirir.

Han da Begil'i misafir etti, güzel at güzel kaftan, bol harçlık verdi. Üç gün de Begil'i av şikâr etiyse misafir edelim beyler dedi (Begil Oğlu Emre'nin Destanı).

Türk toplumunun ailenin kutsallığına duyduğu inanç hikâyelerde görülmektedir. Saygı, sevgi gibi değerler de aile kavramıyla iç içe verilmiştir.

Şimdi Egreğe Segrek yakışır, kardeşim sağ imiş kaygılanmam, kardeşiz Oğuz'da durmam karanlıklı gözümün aydınlığı kardeş diye ağıladı (10- Uşun Koca Oğlu Segrek Destanı).

Sonuç

Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan bir mirastır. Bu miras, dil vasıtası ile bugüne ve geleceğe taşınır. Bu aynı zamanda millet olmanın da gereğidir. Bir topluluğu millet yapan ortak bir geçmişe sahip olmaktır. Dede Korkut Hikâyeleri de ortak geçmişin, kültürün, Türk milletinin müşterek dehasının ve zevkinin eseridir.

Millet olma bilincini kazanmamış bireylerden oluşan bir topluluk yok olmaya mahkûmdur. Bir milleti ayakta tutan temel öge, sahip olunan ortak değerlerdir. Bu değerler de bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılır. Toplumda farkında olmadan değer kazanımı başlasa da, bunun bilinçli olması kültürü yansıtan eserler vasıtasıyla olur. Bu eserlerden biri de Dede Korkut Hikâyeleri'dir.

Ergin'in "Türk çocuklarının ruh ve kafa yapısını tek başına sağlam tutacak kudrette ve karakterde bir eserdir." dediği Dede Korkut Hikâyeleri, okul çağının her kademesinde öğrencilere göre seviyelendirilerek bilinçli bir şekilde okutulmalı, bu metinler aracılığıyla millî ve manevî değerlerimizin yeni nesillere kazandırılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Alperen, N. (2001). *Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Banarlı, N. S. (2004). *Resimli Türk edebiyatı*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Binyazar, A. (1996). *Dede korkut*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Çetin, İ. (2000). Türkiye üniversitelerinde halk edebiyatı öğretimi. *Uluslararası Türk Dünyası Halk Edebiyatı Kurultayı Bildirileri* (26–28 Mayıs 2000). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Erdem, A.R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4).
- Ergin, M. (1971). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökarp, Z. (1976). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Gökyay, O.Ş. (1973). *Dedem Korkudun kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı.
- Kabaklı, A. (1994). *Türk edebiyatı I*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Genişletilmiş 3. Basım Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit, (1996). Ana dili eğitimi, *Ana Dili Dergisi*, S. 1, Ankara.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (6, 7, 8. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi* (6-7. sınıflar) *öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Meriç, C. (1980). *Kırk ambar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Miyasoğlu, M. (1999). *Kültür hayatımız*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, S. 602, Şubat 2002, s.112-120.

- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özsoy, B. S. (2006). *Dede Korkut kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sakaoğlu, S. (1998). *Dede Korkut kitabı incelemeler-derlemeler-aktarmalar*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Uyar, Y. (2007). *Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Asit-Baz Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi

The Effect of Problem-Based Learning Method in Teaching Acid-Base Subject on Science Teachers' Academic Success

Ömer Faruk ÖZEKEN*, Ali YILDIRIM**

Probleme dayalı öğrenme öğrencileri işbirlikli gruplar içinde günlük hayat problemlerine çözüm aramaya teşvik eden eğitimsel metottur. Bu araştırmanın amacı, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının kimyada asit baz konusunun öğretiminde etkisini incelemektir. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Erzincan üniversitesi fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan 95 birinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma yarı deneysel desenli bir çalışma olup, araştırmada ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada, deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı izlenirken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak “Asit Baz Konusu Akademik Başarı Testi” kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS paket program kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda; kimya eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin bu dersteki başarılarını artırdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Öğrenme, Kimya Eğitimi

Abstract: Sciences is explained as thinking of the nature of knowledge, the process of producing new things with present data (Ayas, Çepni, Johnson and Turgut, 1997), it can also be explained as understanding and examining already known and seen parts of the events and an effort to guess the unobservable events (Çepni, 2005). In science education which starts with these general goals, there are some targets such as knowing and understanding the scientific information, studying and discovering, imaging and improving, being affected and appreciating and practicing (Çepni, 2005). Therefore, training activities and different teaching methods to provide students with these goals are needed. Today, some different training activities, as an alternative to traditional teaching, have been put into practice in order to provide these goals. The easiest way to teach knowledge and processes to students by removing the memorization is to adopt an education of which the students are on the centre in the process of teaching and to teach science lesson which relates with daily life, is far from unnecessary memorized knowledge, focuses on problem solving and has more practice. It also helps to have an attitude towards sciences (Kıyıcı, 2008). Problem-based learning connected to constructivist education has been becoming more and more important due to the fact that it is an approach centered on problems. In sciences, it is crucial to study, examine, deal with problems and practice. Thus, it is necessary to follow acid-base subject with a different teaching method in which the students themselves can be active.

Purpose: In this study, it is aimed to examine the effect of problem-based learning in acid-base subject to academic success.

* Ömer Faruk Özeken Atatürk Ün. Kazım Karabekir Eğitim Fak. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, omer_ozeken@hotmail.com

** Prof. Dr. Ali Yıldırım Atatürk Ün. Kazım Karabekir Eğitim Fak. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, ayil@atauni.edu.tr

Method: The samples of this study are first grade 95 students at Erzincan University in the Faculty of Education Department of Science Teaching. One of the classes has been randomly selected and has formed the experiment group (47 students) and the other one constitute as the control group (48 students). In the experiment group, problem-based learning has been used in acid-base subject and within the control group traditional method has been applied.

A 30- question- test covering the whole subject has been prepared with the help of the literature studies related to acid-base subject and already asked questions of Student Placement Examination (SPE), Student Selection Examination (SSE) for the data of this study and academic success test in acid-base subject (ASTABS) of which the first 24 questions are multiple-choice and the rest 6 questions are open-ended and related to concepts that have been prepared. Multiple-choice questions have been mostly selected from daily life and prepared as similar to problem situations. The reliability quotient (Cronbach's Alpha) of the test has been found as 0,705.

The analysis of students' answers to the achievement test has been carried out with SPSS 17 Program. The points acquired from pre-test and post-test for the given variables have been compared with independent group T-test.

Results and Discussion: The pre-test result between the groups is ($t(93) = -.371$; $p < 0,05$). According to this result, there is no significant difference between the experiment and control groups' average points of ASTABS. While the experiment group pre-service teachers' average pre-test point of ASTABS is $X=38.62$, the control group pre-service teachers' is $X=39.77$. The results of post-test between the groups are ($t(93)=3.178$; $p < 0,05$). According to this result, there is no significant difference between the experiment and control groups' average post-test points of ABTABS. While the experiment group pre-service teachers' average post-test point of ASTABS is $X=51.77$, the control group pre-service teachers' is $X=41.96$.

Conclusion: The experiment group pre-service teachers'-in which problem-based learning (PBL) method has been used- average pre-test points of ASTABS is close to the control group pre-service teachers'- in which traditional teaching methods have been used- average points from the same test (Table 1). Before the application, there is no significant difference between these groups and this situation is suitable for defining the efficiency of applied approach. The difference, between the post-test points acquired after the experimental process of the experiment group students to whom PBL approach has been applied and the control group students to whom traditional teaching approaches have been applied, has increased. After the application, a significant difference between the two groups' success has been discovered. These obtained results have shown that the classes to whom problem-based teaching method has been applied learn how to learn and they increase their academic success (Sungur and Tekkaya, 2006), and in the light of previous studies related to improving problem-solving skills, it can be concluded that problem-based teaching method is more effective than traditional teaching methods.

Keywords: Problem based learning, chemistry education

Giriş

Fen bilimi bilginin doğasını düşünme, eldeki bilgilerle daha yeni şeyler üretme süreci olarak açıklandığı (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut, 1997) gibi olayların gözüken ve bilinen kısmını anlamayı, irdelemeyi ve gözlenemeyen olayları ise kestirme gayretleri olarak da tanımlanabilir (Çepni, 2005). Bu genel amaçlardan yola çıkan fen eğitiminde bilimsel bilgileri bilme ve anlama, araştırma ve keşfetme, hayal etme ve geliştirme, duygulanma, değer verme ve uygulamaya dökme gibi hedefler vardır (Çepni, 2005). Dolayısıyla öğrencilere bu hedefi kazandıracak eğitim faaliyetlerine ve değişik öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyulur. Günümüzde bu amaçları sağlayabilmek için geleneksel eğitime alternatif bazı değişik eğitim faaliyetleri uygulamaya konulmuştur. Bilgilerin ve süreçlerin ezberden uzaklaştırılarak öğrencilere öğretilmesinin en kolay yolu eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin merkeze alındığı bir eğitimin benimsenerek derslerin yapılması ve günlük hayatla ilişki kurulabilen, gereksiz ezber bilgilerden uzak, problem çözebilmeye odaklanan, daha çok uygulamanın olduğu fen derslerinin yapılmasıdır. Bu ayrıca fene karşı olumlu bir tutum oluşmasını da sağlar (Kıyıcı, 2008). Yapılandırmacı eğitime dayanan Probleme dayalı öğrenme, temeli problemler üzerine kurulmuş bir yaklaşım olması nedeni ile gittikçe önem kazanmıştır. Fen bilimlerinde araştırma, inceleme, sorunlar ile başa çıkabilme ve uygulama esastır. Bu yüzden asit-baz konusunun öğrencinin bizzat aktif olabileceği farklı bir öğretim yöntemi ile takip edilmesine gerek vardır.

Probleme dayalı öğrenme, öğrenenlerin bir disiplin alanında muhakeme ve problem çözme becerilerini, öz yeterliklerini geliştirmelerini değişik, çevre ve kaynaklardan edindikleri bilgileri ve becerileri kullanmalarını sağlayan bir yöntemdir (Boud ve Feletti, 1991). Öğrencilerin problemlerle karşılaşarak deneyimler kazanmalarına, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanmalarına ve öğrenme sürecinde aktif rol almalarına olanak sağlar (Chin ve Chia, 2004). Probleme dayalı öğrenmeyi yöntemin yanında yaklaşım olarak da açıklayan görüşler bulunmaktadır. Savery (2006)'ye göre probleme dayalı öğrenme ile öğrenciler, araştırma yürütebilir ve teori ile pratiği bir araya getirebilirler. Bu bakımdan Probleme dayalı öğrenmeyi öğrencilerin bilgileri ve yetenekleri ile belirlenen, probleme uygun bir çözüm üretebilmesini sağlayan öğretici, öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak açıklamıştır.

Fen eğitiminde yapılan PDÖ uygulamalarında Öğrenciler kavramlar ile ilgili problemler üzerinde yoğunlaşırlar. Problemin çözümünü araştırırken fen kavramlarının önemini anlarlar. Problemleri çözmek için kendi bilgilerine ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin, bu sayede bir araştırmacı gibi kendi bilgilerini yönetme,

veri toplama ve saklama tekniklerini öğrenme şansı olmaktadır. Öğrenme sürecine aktif olarak katılan öğrenci kendi bilimsel yapısını ve düşüncesini geliştirir (Çakır ve Tekkaya, 1999).

Davis ve Harden Probleme dayalı öğrenme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu belirtmişler ve bu aşamaların başlangıcını da, problem sunumu veya problemle karşılaşma olarak ifade etmişlerdir. Sonraki aşamada problem bireysel veya grupla analiz edilir ve analiz sonuçları karşılaştırılarak diğer bir süreç olan araştırma ve çözüm bulma sürecine geçilir. Son olarak da elde edilen çözümler ile bir genellemeye varılabilir (Ak, 2008).

Probleme dayalı öğrenme yönteminde problem temelinde devam eden etkinlikler ile öğrencinin ulaşması istenen hedefe varması sağlanır. Bunun için problem durumu çok iyi seçilmeli ve oluşturulmalıdır. Kaliteli bir problem öğrencinin ilgisini çekebilmeli ve öğrenciyi harekete geçirmelidir. Problem günlük hayattan seçilmelidir. Problem öğrencinin seviyesine uygun, araştırmaya sevk edici şekilde oluşturulmalıdır. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine imkân tanınmalıdır. Grup ile çalışmaya uygun ve yarı yapılandırılmış olmalıdır (Bayrak, 2007). Problemlerin iyi yapılandırılmaması gerekir. Günlük yaşamda sürekli karşılaştığımız karmaşık ve zor durumlardan ortaya çıkarılan, çözümünü hemen tahmin edilemeyen problemler kullanılmalıdır. Öğrencilerin önceki bildikleri kavramları ve yeni öğrendiklerini uygulayabilmeleri için karmaşık olmalıdır ve merak uyandırmalıdır (Albanese ve Mitchell, 1993).

Probleme dayalı öğrenme, öğrenci merkezli bir yöntemdir ve geleneksel öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiştir. Probleme dayalı eğitim ortamında öğrenciler etkindir ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirirler. PDÖ ile öğrencilerin öğrenmedeki sorumlulukları artmakta, güdülenme düzeyleri ve başarı duyguları gelişmekte, öğrenciler yaşamsal öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. PDÖ iyi bir şekilde uygulanırsa aktif öğrenmenin “kontrollü” bir şekilde gerçekleşebileceği en uygun yöntemlerden biridir (Kılınç, 2007). PDÖ yaklaşımının uygulamalarında işlenecek konunun özelliğine göre öğrenciler değişik büyüklükteki gruplara ayrılırlar. Albanese ve Mitchell (1993)'e göre PDÖ'nin ana hedeflerinden olan problem çözme yeteneğinin gelişmesi, kendi kendine öğrenme ve bir alanda teknik bilgiye sahip olma gibi becerilerin gelişmesi, öğrencilerin gerçek bir problemi analiz ettikleri grup çalışması ile gerçekleşebilir.

Probleme dayalı öğrenme sürecinde öğretmen rehberdir. Öğretici, bilgi aktaran ve bilgide otorite olan bir model yerine, öğrenenlerle birlikte öğrenen, onları çalışmaya ve düşünmeye sevk ederek öğrenenleri cesaretlendiren role sahip olmalıdır (Oskay, 2007). Öğretmen rehberlik rolünün gereği olarak öğrencilere

sorular yönelterek, onların öğrenmelerine yardımcı olur. Onların düşünmelerini, problem çözmelerini ve çalışmalarını nasıl daha iyi yapabilecekleri konusunda yönlendirilmelerini sağlar.

Probleme dayalı öğrenme yönteminin dünyada kırk yılı aşkın süreden beri uygulanması konuyla ilgili geniş literatürün elde edilmesini sağlamıştır. Ayrıca probleme dayalı öğrenme, bugün tıp, fen bilimleri, sosyal bilimler gibi pek çok alanda dünya çapında uygulanmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde daha spesifik konulara odaklanıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde bu yöntemle ilgili araştırmalar yeni ve kısıtlıdır. Bu nedenle spesifik araştırmalardan ziyade genel kapsamda araştırmalar bulunmaktadır (Koçakoğlu, 2008). Bu araştırmaların artması ile probleme dayalı öğrenmede daha özel araştırmalara yönelme gerçekleşecektir. Bu araştırmada genel araştırmadan ziyade daha özele inilerek günlük hayatta sıkça karşılaştığımız lise ve üniversite kimyasında önemli ve geniş bir yer tutan, birçok kimya konusu ile ilişkili olan ve öğrencilerin günlük yaşamlarındaki birtakım olguları açıklayabilmelerini sağlayan asitler ve bazlar konusunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi incelenmiştir.

Amaç

Araştırmada probleme dayalı öğrenmenin asit-baz konusunun öğretiminde akademik başarıya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 1. sınıfında okuyan toplam 95 öğrencidir. Sınıflardan biri rastgele seçilerek deney (47) grubu, diğeri ise kontrol (48) grubu olarak belirlenmiş, deney grubunda asit bazlar konusunda probleme dayalı öğrenme yöntemi uygulanarak çalışma yapılmış, kontrol grubunda ise ders geleneksel yaklaşımla işlenmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri için asit-baz konusu ile ilgili önceki literatür çalışmalarından ve çıkmış ÖYS, ÖSS sorularından faydalananak konuyu kapsayacak şekilde 30 soruluk bir bilgi testi hazırlanmış olup, bu testin ilk 24 sorusu çoktan seçmeli, diğeri 6 sorusu ise kavramlarla ilgili açık uçlu soru olarak Asit Baz Konusu Akademik Başarı Testi (ABKABT) hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli sorular daha çok günlük hayattan seçilerek problem durumlarına benzer olarak hazırlanmıştır. Testin güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.705 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin oldukça

güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı 2006). Asit baz konusu akademi başarı testinin geçerliği için dersi yürüten öğretim elemanının ve konu ile ilgili öğretim üyeleri ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Uzmanlar, testin asit-bazlar konusundaki kavramları ölçmeye yönelik olarak geçerliliğinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Problem durumları oluşturulurken gerçeğe yakınlık, günlük hayattan seçilmesi, özgünlük, öğrenciler için anlamlı olması, grup araştırmasına uygun olması, öğrenci için ilgi çekici olması ve birden çok çözüm yolu olması gibi kriterler dikkate alınarak iyi yapılandırılmış problem durumları oluşturulması hedeflenmiştir.

Uygulama haftada dört ders saatini kapsayacak şekilde, her iki grupta da dersin öğretim elemanı ile birlikte araştırmacı tarafından ders müfredatına uygun olarak yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney grubu öğrencileri probleme dayalı öğrenme yaklaşımının işleyişi hakkında bilgilendirilmiş ve bir problem durumu üzerinde örnek bir uygulama yapılmıştır. Daha sonra beşer kişilik dokuz grup oluşturularak uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin analizi

Bu araştırmada da ön test ve son test kontrol gruplu deneysel desen değişkenler arasındaki neden sonuç bağlantısını aramak ve bağımsız değişken kontrollü olarak değiştirilip bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır. Gruplar arasında önemli bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, uygulamanın başlangıcında, Asit Baz Konusu Akademik Başarı Testi hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin başarı testine verdikleri cevapların analizi SPSS 17 programı ile yapılmıştır. Verilen değişkenler için ön test ve son testlerden elde edilen puanlar bağımsız gruplar t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Verilerin çözümlenmesinde gruplar ayrı ayrı incelenmiş ön test ve son test sonuçlarının ilişkileri verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve kontrol grubunun ABKABT ön test ortalama puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup	n	X	SS	t	P
Deney	47	38.62	16.390	-.371	.358
Kontrol	48	39.77	13.883		

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere gruplar arası ön test sonuçları ($t(93) = -.371$; $p < 0,05$) şeklindedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının ABABT ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Deney grubu öğretmen adaylarının ABABT ön test ortalama puanları $X = 38.62$ iken, kontrol grubu öğretmen adaylarının ABABT ön test ortalama puanları $X = 39.77$ şeklindedir.

Tablo 2.

Deney ve kontrol grubunun ABKABT son test ortalama puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

Grup	n	x	SS	t	P
Deney	47	51,77	16.464	3,178	.002
Kontrol	48	41,96	13.503		

Tablo 2’den anlaşıldığı üzere gruplar arası son test sonuçları ($t(93) = 3,178$; $p < 0,05$) şeklindedir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarının ABABT son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunur. Deney grubu öğretmen adaylarının ABABT son test ortalama puanları $X = 51,77$ iken, kontrol grubu öğretmen adaylarının ABABT son test ortalama puanları $X = 41,96$ şeklindedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğretmen adaylarının Asit Baz Konusu Akademik Başarı Testinden aldıkları ön test puan ortalamaları, geleneksel öğretim yöntemlerinin kullandığı kontrol grubundaki öğretmen adaylarının aynı testten aldıkları puan ortalamalarına yakındır (Tablo 1). Uygulama başlamadan önce her iki grubun başarıları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması, uygulanan yaklaşımın etkililiğinin belirlenmesi bakımından amacına uygun bir durumdur. PDÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yaklaşımlarının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrası son testten aldıkları puanlar arasında fark artmıştır. Uygulama sonrası iki grubun başarıları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin öğrenmenin nasıl olduğunu öğrendikleri ve bununla akademik başarılarını artırdıkları (Sungur ve Tekkaya, 2006) ve problem çözme becerilerini artırması ile ilgili daha önce yapılan konuyla ilgili araştırmalar doğrultusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine nazaran daha etkili olduğu söylenebilir. Probleme dayalı öğrenmede yapılandırmacı yaklaşımın bir uygulaması olduğu için bilgi doğrudan öğretmen tarafından sunulmaz ve bilgiye öğrencinin kendisi ulaşır bu sebeple kazanılan bu bilgilerin daha kalıcı olacağı düşünülmektedir.

Çağımızın değişen ve gelişen eğitim sisteminde, uygulanan metodun yanında önemli olan öğrenciye yapıcı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir konum verebilme özelliğidir. Bu nedenle kimya gibi tamamen uygulama ve gözleme dayanan fen biliminin öğretilmesinde, öğrenciye yapıcı, yaratıcı ve sorun çözme gibi yetenekleri kazandıran öğrencilerin işbirlikli gruplar içerisinde aktif bir şekilde çalışmasını sağlayan probleme dayalı öğrenme yöntemi kullanılmalıdır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde aşağıdaki öneriler verilebilir:

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenci kendi bilgisini kendisi oluşturur. Bu nedenle öğrencilerin aktif olduğu; yaparak yaşayarak ve bilgiyi kendileri keşfederek öğrendikleri öğretim ortamlarına gerek bulunmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemleri ile doğrudan aktarım öğretmen merkezli eğitim yapmak yerine probleme dayalı öğrenme gibi yapılandırmacı bir yaklaşımı esas alan öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılmasının eğitim açısından daha doğru olacağı düşünülmektedir. Her ders öncesinde öğrencilerin ünite ile ilgili sahip oldukları ön bilgiler belirlenerek, ünitenin öğretimi sırasında yanlış anlamalar ve eksik bilgileri tamamlayıcı yöntemler kullanılabilir. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı kimya dersinin diğer konularında da dikkatlice hazırlanmış, merak uyandıran problemler ve materyaller kullanılarak daha başarılı bir şekilde uygulanabilir.

Kaynaklar

- Ak, Ş. (2008). *bilgisayar destekli probleme dayalı öğrenmede öğrencilerin ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerilerine ilişkin algıları ve güdülenmelerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara.
- Albanese, M., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: A review of the literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52-81.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Kimya öğretimi*. YÖK/DB Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları, Ankara, Türkiye.
- Bayrak, R. (2007). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile katılar konusunun öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Boud, D. and Feletti, G. I. (1991). *Introduction. The Challenge of Problem-based Learning*, First Edition, Eds: Boud, D. and Feletti, G. I., St. Martin's Press, New York, 13.

- Chin, C., & Chia, L. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Çakır, Ö. ve Tekkaya, C. (1999). Problem-based learning and its application into science education. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 137-144.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asıl Yayınevi.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Kıyıcı, F. B. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının günlük yaşamları ile bilimsel bilgileri ilişkilendirebilme düzeyleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçakoğlu, M. (2008). *Probleme dayalı öğrenme ve motivasyon stillerinin öğrencilerin biyoloji dersine karşı tutum ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oskay, O. (2007). *Kimya eğitiminde teknoloji destekli, probleme dayalı öğrenme etkinlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Savery, J. R., 2006. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307-317.

İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği*

Communicative Approach as an English Language Teaching Method: Van Atatürk Anatolian High School Sample

Emrullah ŞEKER**, İker AYDIN***

Özet: Bu araştırma, Türkiye’de Orta Öğretim Kurumlarında İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan İletişimsel Yaklaşımın hedeflenen dil becerilerini gerçekleştirmede ne kadar etkili olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Van ili Atatürk Anadolu Lisesi 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırma sürecinin başında, öğrencilerin İngilizce düzeylerini ölçmek için bir seviye sınavı yapıldı. Elde edilen sonuçların İletişimsel Dil Öğretimine dayalı Orta Öğretim Kurumları Genel Liseler İngilizce Öğretim Programında hedeflenen kazanımlarla örtüşmediği saptandı. Dil eğitimi alan kişilerin çoğunlukla daha önce çalışılan ve sıkça kullanılan gündelik kalıplaşmış ifadeleri söyleyebildikleri; üretkenliğe dayalı, daha önce denemedikleri yapıları ve değim özelliği taşıyan ifadeleri söyleyemedikleri veya söylemekten çekindikleri sonucuna varıldı. Ayrıca, mevcut alan yazındaki diğer çalışmalarla, konu hakkındaki farklı görüşlere de yer verilerek çalışmanın sonunda, iletişimsel yaklaşım açısından elde edilen olumsuz sonuçların olası nedenleri üzerinde duruldu ve birtakım önerilerde bulunuldu. Bu araştırma, iletişimsel dil öğretim modelinin Van Atatürk Anadolu Lisesinde hedeflenen dil becerilerini karşılamakta etkisiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler: İletişimsel Dil Öğretim Metodu, İletişimsel Yaklaşım, Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi

Abstract: This study tries to find out how effective Communicative Approach is as a widely practiced English teaching method in Turkish Secondary Schools. The study covers the 10th, 11th and 12th grade students of Van Atatürk Anatolian High School. At the initial stage of the study, a sample level test was given in order to evaluate the available English level of the students. At the end of the study, it was found out that there was a discrepancy between the principal target benefits of Secondary Schools English Teaching Program, which is principally based on CLT and the results obtained. The majority of the language learners could only utter daily or structural expressions mostly studied beforehand or often practiced but could not reproduce those never experienced or those depending on creativity. Furthermore, the possible reasons for these negative results were discussed and questioned whether or how much they were associated with CLT. Finally, some suggestions were put forth in the light of other studies and views on this field. This study suggests that CLT is not efficient enough in achieving the language targets set for the second language (L2) learners in Van Atatürk Anatolian High School.

Keywords: Communicative Language Teaching (CLT), Communicative Approach, L2 Teaching, Foreign Language Teaching

** Uzman, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e.seker@alparslan.edu.tr

*** Yrd.Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, ilkaydin67@hotmail.com

Introduction

Foreign Language Teaching (FLT) in Turkey has always been discussed and criticized by language professionals, but the origin of the problem has been missed as much. The problem can be described as infertility in FLT. Despite a long period of time enough to teach a language, school graduates not only from secondary schools but also from higher education still cannot communicate in the target language, which is English for the scope of this study. In the research which have focused on the issue in different parts of the world so far, the accused have been teachers, their lack of knowledge, lack of materials, unwilling students, or absence of authentic surrounding. However, they skipped the way by which all those aforementioned are processed. Those not skipping accused all the methods but *Communicative Language Teaching (CLT)*, which is the most dominant and experienced foreign language teaching method in many current English Language Teaching (ELT) applications. In this limited study, we tried to find out whether CLT plays a role in the infertile language teaching practices in Van Atatürk Anatolian High School as a secondary school model.

Among ELT methods the CLT is the most widely used in Turkey as well as in other countries in the world. Moreover, it is regarded as the most reliable and efficient way of teaching language not only for English but also for other languages, yet however much it is praised or however widely it is used, there are hard facts about infertile practices of CLT. Even so, until recently, the idea of CLT and its usefulness have been almost completely neglected except in very few studies in the field and the lack of critical studies did not skip the Turkish setting, either. Accordingly, Savignon (2003) claims that in literature, CLT has not received adequate attention and those already existing put the blame on the practices, teachers and the materials or on the challenges that teachers encounter during in-class activities rather than the method itself. In one of these studies, for instance, Sato and Kleinsasser (1999) revealed that there was a contradiction between teachers' understandings of communicative language teaching and their actual class experiences in Australia because of the different challenges such as deductive explanations of grammar points, large classrooms, education system, and teachers' fragmented knowledge of CLT. In this study, the problem is associated with teachers' understanding and with the physical conditions where the class experiences took place. Furthermore, a study conducted by Sakui (2004) in Japan showed that despite the support of the ministry of education in Japan, the general practice of the English lessons in this country are mainly based on grammar teaching and far more grounded than CLT. Similarly, Bal (2006) carried out a study on the teachers' perceptions of communicative language teaching in Turkish EFL setting theory versus practices. His study

was carried out in Adana, Turkey and found out that English teachers who participated in the study generally did not apply CLT activities in their EFL classrooms. Furthermore, they consumed much time on explicit grammar teaching and reading activities rather than CLT practices. In other words, teachers in Turkish EFL settings are generally unfamiliar and inadequate with CLT practices. Both studies above put the blame on inadequate settings and CLT practices rather than the method. On the other hand, there are few studies revealing the opposite. Nunan (1987), for example, investigated CLT as manifested in the classroom. He contended that although teachers, with graduate diplomas in TESOL, were highly skilful in CLT classroom activities and had targets for communicative classes, there were few cases for desirable communicative language competence.

In this study, we aim to study whether CLT applications in High Schools, particularly in Van Atatürk Anatolian High School give the expected feedback or not. We also aim to find out whether CLT is appropriate for the Turkish learners who study English as a foreign or second language. Furthermore, in this study, it is also questioned to use the first language in teaching second language grammar to encourage creativity and to aim to make learners communicate easily without expecting ideal native speaker's pronunciation or fluency, which is almost completely rejected by CLT practitioners. Although it is difficult to set an absolute right way of language introduction by means of communicative means since it depends on many variables such as teachers and teachers' understanding of CLT, materials, culture, native language and the native language's family especially as to its syntax and grammar, we anticipate that even though this study is limited to a sample school, it will show interesting results in terms of language education in Turkey and lead to further research interests in the field.

Methodology

This study mainly focused on the productivity and efficiency of the communicative skills of the application of CLT in English classrooms in Van Atatürk Anatolian High School, the main purpose of which is to teach foreign language in Turkish National Education system. Having taken permission from the directory of the setting school, the researcher identified 300 participants of different grades in the school, where the participants were studying. Then, the teachers to give the test were met and given the details of the research, and were asked to make the students fill out the questionnaire in a lesson hour duration, which was 45 min. It was very important that during these sessions, the participation was voluntary, and no compulsion was made on the participants. Eventually, the participants were also given the opportunity to ask

questions about the questionnaire. Consequently, at the final phase of the study, the tests were collected and the answers given by the participants were evaluated and illustrated in charts and tables.

Setting

The study was carried out in the 10th, 11th and 12th grades of Atatürk Anatolian High School in the province of Van, Turkey. It is the oldest high school in this city. The school admits the students, having a relatively high level of score from SBS examination (e.g. an exam for Turkish secondary school students to be replaced in high schools accordingly). It has almost all educational opportunities for the students.

Participants

The study was conducted with 300 Anatolian High School students. The participants were selected from three different grades, including 10th, 11th and 12th grades in equal numbers. Their ages range between 14 and 16. Anatolian high school students are admitted with the average of three examinations, taken every year by the students at the end of each secondary school year. Therefore, they all have a certain level of acquisition ability.

Instruments

In this study, we used a sample test based on the principles of the quantitative research method in order to elicit data related to the students' acquisition of English, their reproduction level of the language and the reflection of the CLT practices on the students in EFL settings in Turkey. The main purpose of the sample test was to give the researcher necessary information about the participants' level of acquisition and reproduction as well as their general understanding of English. The test covers the range of language proficiency from elementary to pre-intermediate level and includes three types of questions, the first type of which aims to measure the theoretical English knowledge, the next of which aims to measure the ability of analysis, and the last of which targets to evaluate the participants' levels of synthesis. Therefore, it consisted of three parts, named as 'PART A', 'PART B', and 'PART C'. Moreover, each of the parts includes two levels of questions, numbered as 'I' and 'II'. The language questioned in Level 'I' is made up of the daily routine and structurally fixed imitative language, whereas the language questioned in Level 'II' is of rare and reproductive features. Level I and Level II questions are characterized by how often they are exposed rather than how difficult they are.

There are 45 questions in the test. In PART A, there are ten theoretical levels of questions, five of which are in level I and the other five are in level II. In PART B, in addition, there are ten analysis level of questions, five of which are in level I and the other five

are in level II, but in three types of questions. However, in PART C, there are twenty five synthesis level of questions in two different types, twenty of which are in the first part including ten level I and ten level II questions, and five of which are in the second part including only reproduction level II of questions, which aimed to define the participants' perceptions of English as well as their language proficiency. In this part, the creativity of the participants was aimed to be evaluated and rather than one standard answer, any possible meaningful answer was regarded as correct answer. Open ending questions are those that ask for unprompted opinions. In other words, there are no predetermined set of responses, and the participants are free to answer whatever they choose.

Data Analysis

The data obtained from our sample test were analyzed by using the quantitative research method involving the systematic collection, organization, and interpretation of numeric material derived from the test so that the analysis of the data collected via the instruments could be interpreted in scientifically valid solid units.

The analysis was performed in several stages. Initially the sample tests were collected from the teachers and then they were divided into the groups according to their grades. Second, the variables were set, which were labeled as Level I and Level II, and Part A, Part B and Part C. The variables were set according to the grades of the students (i.e. 10th, 11th and 12th grades), levels of knowledge (i.e. Part A, Part B and Part C), and level of the questions (i.e. Level I and Level II). The grades are the classes in which the participants study. Moreover, the levels of knowledge are those determined according to the measurement and evaluation principles that suggest the educationalists to use different types of measurement means measuring different levels of knowledge such as theory, analysis and synthesis, which were named as 'Part A', 'Part B' and 'Part C'. Similarly, the levels of the questions are those having nearly the same difficulty level and content but differ in their commonness or creativity, which were titled as 'Level I' and 'Level II'.

Next, the total correct answers for each question were counted and their frequencies were calculated. Then, total correct answers over the total participants (i.e. 300 Sts) were proportioned as '.../ 300' as well as with their percentages as '... %'. After this process, the frequencies and the percentages were applied to the afore mentioned variables of the questions. The statistical data, calculated in frequencies and percentages were processed with the program MS Office Excel 2003 by a statistician in Van District Office of Turkish Statistical Institute and then the results were illustrated in tables, bars and pie charts. This study analyzed some parts of the data obtained from the open-ended questions via

content analysis technique in order to determine the presence of certain words or concepts within texts or sets of texts. Thus, we quantified, illustrated (see Table 6) and analyzed the presence, meanings and relationships of such words and concepts, then made inferences about the messages within the texts.

Findings

The participants' acquisition, production and perception of English are compared with and contrasted to different variables and illustrated by charts and tables. The data reveal that the learners participated in the study generally lack the ability to use the foreign language in a creative way. The majority of the participants failed in the level of reproduction. In all three levels of knowledge, i.e. theory (Part A), analysis

(Part B) and synthesis (Part C), the participants were markedly unsuccessful in relatively unfamiliar expressions and sentences (Level II). In other words, students in this EFL setting are generally inadequate with creative practices. In addition, the discrepancy between students' theoretical perceptions of English and their inability in reproductive practices prevents them from implementing the target language principles in a real context.

The Participants Acquisition of English

The frequencies and the number of the correct answers to both levels, i.e. Level I (familiar language) and Level II (unfamiliar language), in three levels of knowledge (i.e. Part A, Part B, and Part C) are shown successively in Table 1:

Table 1.

The overall correct answers to Level I and Level II questions and their rational frequencies

Columns Labels						
LEVEL 1			LEVEL 2			
Line Labels	Overall Correct Ans.	Overall Rate	Overall Correct Ans.	Overall Rate	Total Overall Correct Ans.	Total Overall Rate
PART A	1141	3.803	216	0.72	1357	4.523
1	229	0.763			229	0.763
2	235	0.783			235	0.783
3	230	0.766			230	0.766
4	223	0.743			223	0.743
5	224	0.746			224	0.746
6			67	0.223	67	0.223
7			22	0.0733	22	0.073
8			79	0.263	79	0.263
9			27	0.09	27	0.09
10			21	0.07	21	0.07
PART B	961	3.203	347	1.156	1308	4.36
11	73	0.243			73	0.243
12	80	0.266			80	0.266
13	246	0.82			246	0.82
14	192	0.64			192	0.64
15			49	0.163	49	0.163
16			179	0.596	179	0.596
17	143	0.476			143	0.476
18	227	0.756			227	0.756
19			50	0.166	50	0.166
20			69	0.23	69	0.23
PART C	2241	7.47	1204	4.013	3445	11.483
A-1	234	0.78	45	0.15	279	0.93
A-2	290	0.966	179	0.596	469	1.563
A-3	227	0.756	112	0.373	339	1.13
A-4	206	0.686	82	0.273	288	0.96
A-5	79	0.263	45	0.15	124	0.413
A-6	245	0.816	76	0.253	321	1.07
A-7	279	0.93	14	0.046	293	0.976
A-8	271	0.903	72	0.24	343	1.143
A-9	202	0.673	14	0.046	216	0.72
A-10	208	0.693	18	0.06	226	0.753
B-1			134	0.446	134	0.446
B-2			88	0.293	88	0.293
B-3			173	0.576	173	0.576
B-4			74	0.246	74	0.246
B-5			78	0.26	78	0.26
Overall Total	4343	14.476	1767	5.89	6110	20.366

According to the table above, whereas the learners can reproduce familiar statements used in everyday English (with a ratio of 0.9, 0.8 or 0.7), they fail to reproduce unfamiliar but similar ones (with a ratio of 0.04, 0.1 or 0.2) (see bold figures in Table 1). The resulting figures in the study also reveal that learners taught through CLT are only successful in the statements with which they are familiar whether the

task is of theoretical (shown as Part A in the questionnaire), analytical (Part B) or reproduction (Part C) level. In Figure 1, each answer of the participants for each question in the questionnaire was shown in a bar chart with Level 1 and Level 2 questions in all three levels of knowledge (i.e. theoretical, analytical and reproductive).

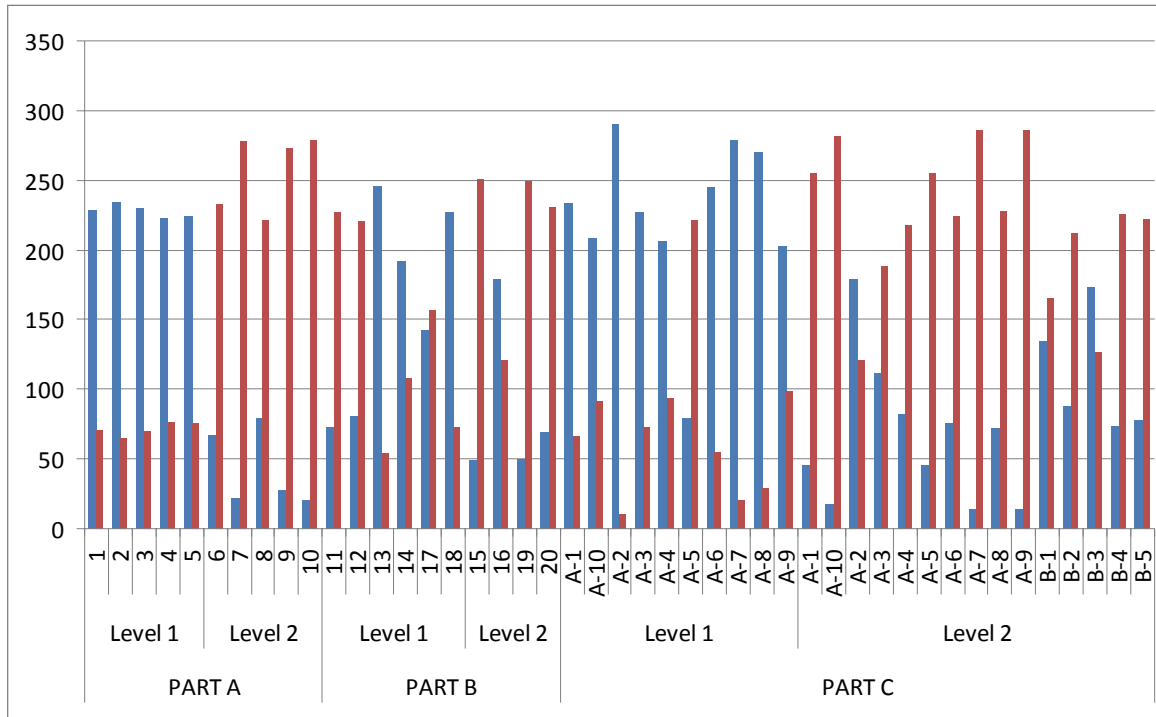


Figure 1.

The difference between the highest value which is 0.96 or 290 of the total 300 participants for the question Level 1 A2 in Part C and the lowest value which is 0.04 or 14 of the total 300 participants for the question Level 2 A7 in the same part is found to be 0.92, which is a significant figure in our study.

In another statistical data (see fig. 2), the results were divided into six parts as Part A Level 1, Part A Level 2, Part B Level 1, Part B Level 2, Part C Level 1, and Part C Level 2. The correct answers for each group were counted and illustrated in Figure 2:

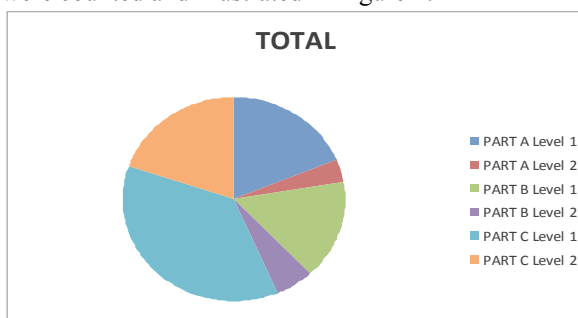


Figure 2.

Furthermore, the total correct answers for Level 1 and Level 2 were separately shown in figure 3.

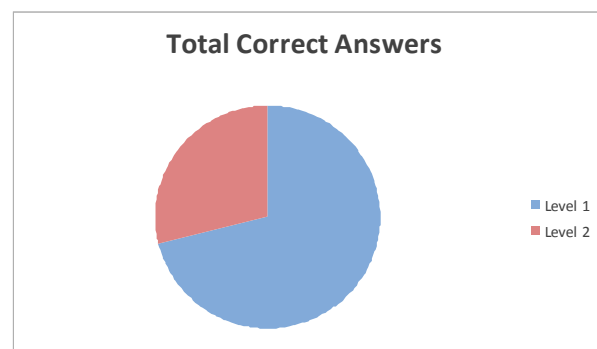


Figure 3.

As shown in Figure 3, despite their parallel structures and few vocabulary differences, there are significant differences in the number of the correct answers. For example, in the third question of Part C, the students were seen to write 'How are you?' which is included in Level 1 questions, however, they could not write 'How are your children?' which is included in Level 2 questions. The total numbers and the

percentages of the correct answers in total Level I and Level II questions were shown below in Table 2.

Table 2.

Level I and Level II in all parts

Variables	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Level I	4419	73,6	73,6	73,6
Level II	1194	19,9	19,9	19,9
Total	(300X20)6000	100,0	100,0	100,0

Whereas 73,6 % of the participants could answer Level I, composed of familiar daily expressions, this figure decreases to 19,9 % in Level II questions, composed of unfamiliar expressions. The results were also evaluated and illustrated according to the levels of the knowledge.

Theoretical Acquisition

The theoretical English knowledge of the participants was measured by theoretical questions including grammatical structures and rules. Part A of the sample test, used as a questionnaire in this study, is composed of multiple choice grammatical questions and measures the participants' ability to identify English verb tenses. While the participants were asked about tenses such as Simple Past, Past Continuous, Simple Future, Present Perfect, and Simple Present are in Level I, they were asked to recognize Past Perfect, Future Continuous, Present Continuous, Future Perfect, and Past Perfect Continuous. The frequencies and the percentages of the correct answers of Level I and Level II questions in Part A are shown below in Table 3.

Table 3.

Level I and Level II in Part A

Variables	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Level I	1141	76	76	76
Level II	216	14,5	14,5	14,5
Total	(300x5)1500	100,0	100,0	100,0

As we understand from the table, we can see that there are significant differences between Level I and Level II correct answers in Part A. Even though the participants can distinguish Simple Present (question numbered 5) and even Present Perfect (question numbered 4) (see Figure 4), they are not successful to identify Present Continuous (question numbered 8) or Future Continuous (question numbered 7) as well as the formers.

In the following Figure 4, you can see the sharp decrease in Level II questions. The differences are not associated with the difficulty level but with the familiarity since Level I and Level II questions are

characterized by how often they are exposed rather than how difficult they are. In the first five questions (Level I), the average correct answers are seen to be 220-250, whereas in the second five (Level II), they range between 0 and 80.

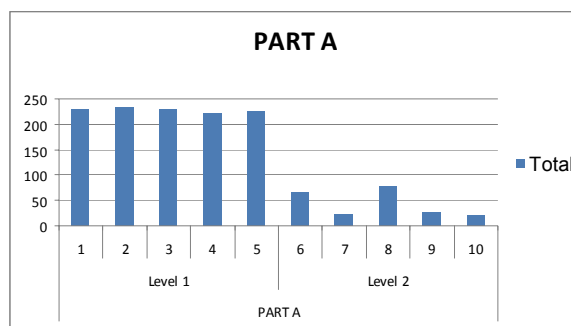


Figure 4.

In figure 5, total correct answers to Level I and Level II in Part A were illustrated in a pie chart. However, the missing values were neglected. The chart clearly illustrates the important level of reproduction and knowledge difference between familiar and unfamiliar expressions or L2.

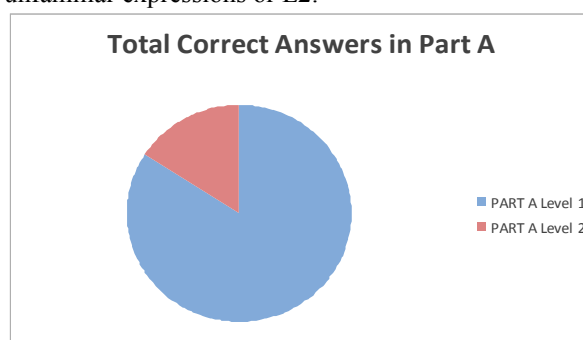


Figure 5.

Consequently, the results from the questions of theoretical level of knowledge reveal obvious differences in the participants' acquisition of target language grammar, at least for the tense acquisition in this current study. The results in this part of the questionnaire were interpreted in figures and tables in order to be made quantitative data. In this study, the underlying reasons of these significant differences in grammar acquisition are claimed to be resulted from the language teaching methodology (i.e., CLT) that is currently practiced in schools by MEB. Grammatical side of the language is neglected and communication is dominantly suggested. The classroom materials or textbooks make the language a complex puzzle and the students are confused. Communication is ideally aimed, but the way to communication is characterized by imitations and limited by the language exposed during an education semester. As far as understood from the results in this study, the students could identify the grammatical terms they had been frequently exposed but the ones they had relatively less imitated or heard.

As a result, of this study, we claim that foreign language learners should not be limited to what they have been exposed. Moreover, in grammar teaching, neglecting the L1 leads to a language made up of imitated expressions of an outside world rather than another saying of communication as well as the native language already owned. Noam Chomsky (1988) states that the principle of structure-dependency is used in all languages and any human being who knows any language therefore includes the principle of structure-dependency within their knowledge of language. Therefore, it is worth to consider L1 as a better alternative to be used in language teaching in order to teach a foreign language grammar.

Analytical Acquisition

Analytical acquisition of a language can be measured by questions allowing the students to break the material into pieces and identify the differences or recognize the details in the target language. In this study, in order to measure the analytical abilities of the participants, they were asked true/false questions based on a given single sentence. Furthermore, they were asked to answer multiple choice questions requiring analytic ability in the target language. In this part, called Part B in the questionnaire, total 10 questions were asked, five of which are in Level I and the other five in Level II. In both levels, the questions are analytical and have nearly the same level of difficulty but differ in their familiarity, which is the same case in Part A. The frequencies and the percentages of the correct answers of Level I and Level II questions in Part B are shown below in Table 4.

Table 4.

Level I and Level II in Part B

Variables	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Level I	931	62	62	62
Level II<u	427	28,4	28,4	28,4
Total	(300x5)1500	100,0	100,0	100,0

Unlike Part A and in Part B, there are no significant differences between the figures. The figures are relatively nearer than those in Part A. In this Part, there are fewer correct Level I answers than those of Part A. However, there are more correct Level II answers than those of Part A (1141 Level I and 216 Level II in Part A appear to be 931 Level I and 427 Level II in Part B). The relative decrease in Level I and increase in Level II can be linked to the frequency of visual exposure to the structures and expressions. The decrease shows the lack of enough analytic competence in identification of the details, whereas the increase reveals the fact that analyzing can be relatively better achieved in text based or visual language. The

following chart (Fig. 6) clearly illustrates the proportion of the correct answers of Level I to those of Level II in Part B.

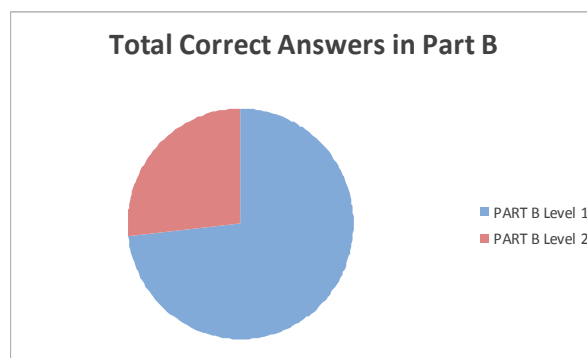


Figure 6.

In Figure 6, the correct answers are illustrated for each question in Part B. The eleventh and the twelfth questions are partly reading. The participants are required to analyze and identify the details in a given sentence. Whether they are Level I or Level II, the number of the correct answers is low, which reveals the fact that reading activities performed in CLT classes are not productive enough to make the students catch the meaning in details or the grammatical slenderness of the structures. In CLT, reading activities are organized in order to get the general idea, scan for specific information or expose the students as much vocabulary as possible. In fact, the premier goal in reading activities of the CLT based textbooks is to introduce the structure to be taught in a context before the class presentation. As a result, rather than understanding whatever is read, CLT suggests understanding the general idea of what is read.

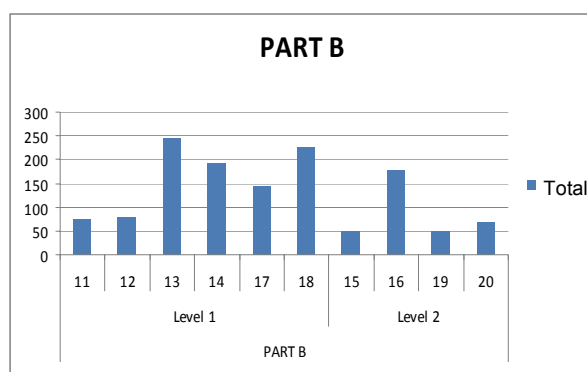


Figure 7.

The other questions are multiple choices and illustrate similar distribution of the correct answers of afore mentioned Level I and Level II differences, except for the question 16. The percentage of the correct answers in Part B is 62% for Level I, 28.5% for Level II, and 45% for average.

In this study, the overall low success level in this part may be related to the lack of analytical approach of CLT.

The difference in the figures of Level I and Level II shows the importance of familiarity in the acquisition of any subject or ability to reproduce the language in CLT.

Synthesizing Acquisition

Synthesis level of a language learner can be identified by how much this learner can synthesize the acquired knowledge to reproduce a meaningful statement in the target language. Communicative competence entails not only knowledge about language but the ability to use language, appropriately, in real life situations. Therefore, CLT comprises much more than the traditionally taught areas of grammar, vocabulary and pronunciation. In this context, following interconnected characteristics of CLT provide students in a communicative class ultimately to use the language productively and receptively in unrehearsed contexts outside the classroom. Classroom tasks must, therefore, equip students with the skills necessary for communication in those contexts. In this study, however, the results revealed contrary to what is expected from an average CLT learner. In order to measure the synthesis level of the students, the participants were asked 25 questions in Part C, ten of which are in Level I and the other fifteen of which are in Level II. In the first ten questions of the latter part, there are some idiomatic expressions in order to understand the language perception and creativity of the participants. The other five of this part are, moreover, particularly situational questions, depending on a given situation and allow the participants to think over giving the message in the target language and reproduce his/her own statement. The participants were expected to write any meaningful sentence related to the given context rather than to write a fixed answer.

Table 5.

Level I and Level II in Part C

Variables	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Level I	2241	74,7	74,7	74,7
Level II A	547	21,9	22,0	22,0
Level II B	654	36,4	36,4	36,4
Total	(300x10)3000	100,0	100,0	100,0

In the table above (see Table 5), the frequencies and the percentages of the correct answers of Level I and Level II questions in Part C are shown. The table shows that the students are almost three or four times as successful in Level I questions as in Level II, which reveals that rather than the difficulty level of the questions (whether they are of Part A, Part B or Part C), the identifying factor here is the familiarity of the language they dealt with. In all three difficulty levels; theoretical, analytical or synthetic, Level I questions, composed of familiar expressions, have a significantly

higher rate of accuracy than Level II questions, composed of unfamiliar expressions but the same level of difficulty. The percentage of the correct answers in Level I of Part C is 74, 7 %, whereas, in Level II-A, it is 21, 9 % and 36, 4 % in Level II-B.

The following chart (Fig. 8) clearly illustrates the proportion of the correct answers of Level I to those of Level II-A/ Level II-B in Part C:

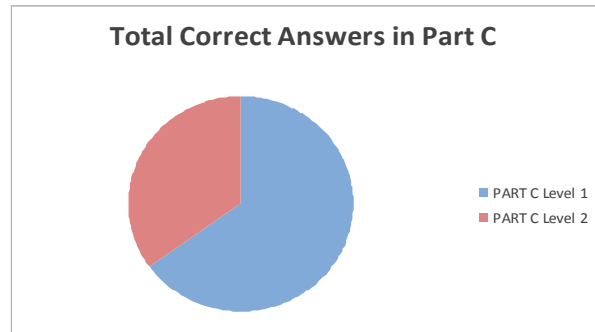


Figure 8.

Note that while Level I is composed of ten questions, Level II is composed of fifteen questions and of two parts Level II-A and Level II-B. Despite this fact, the rate of Level I is still dominant over Level II. Since the reproduction ability of the students is evaluated in this level of knowledge, the results are closely related to the final target of the language teaching, that is, communication. Communication in foreign language requires translation of the inner feelings and opinions to the native speaker of the target language addressed. The study reveals that in all three parts of this questionnaire, whatever the kind and however difficult the question is, the percentage and the frequencies of the correct answers in Level I and Level II are almost in the same rates. Level I is about 70 %, while Level II is about 20 %. This result arises a question about the method of teaching, by which those participating in the study have been taught. CLT and its philosophy deductive learning is the one to be responsible of this fact.

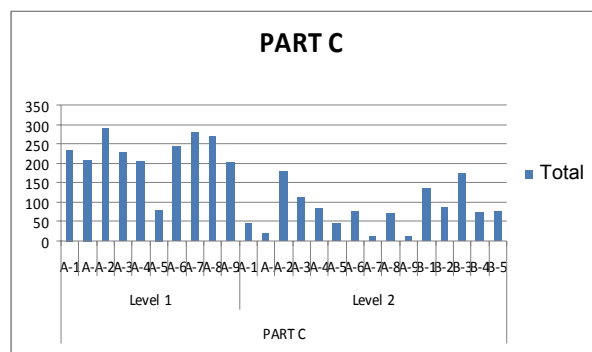


Figure 9.

In Figure 9, the correct answers are illustrated for each question in Part C. Question Level II-A 8 and 10,

having the lowest rate of correct answers, ask the participants idioms to observe the students' attitudes in alternative thinking and creativity. The majority of the participants failed to replace the idiom even though they were not expected to write the original matching. They either omitted the questions or tried to translate them word by word. The reason is supposed to be resulted from the participants' hesitation to reproduce an expression not having been heard or experienced before, and the underlying reason may be attributed to CLT, which makes the target language mythicized and the creativity a sin. In this context, Honna (1999) points out that by virtue of this perfectionism, Japanese tend to hesitate to interact with English speakers until, as they often are heard to say, they develop complete proficiency in the language. This proves that the problem is not unique to Turkey or to that limited study in particular.

The Participants' Perception of English

The study also questioned the participants' own comment on some specific expressions. Their responses to those questions reflected their perception of foreign language, particularly English. In Part C, the participants were asked to write the English matching of '*Ne var Ali?*' (Question 1 in Level II-A), which means '*What's the matter (with you), Ali?*' in English. The majority of the responses given were exactly word to word translation of '*Ne*', and '*var*', that is, '*what*' and '*there*', resulting in '*What's there Ali?*' or '*What is, Ali?*'. Another example is Question 7 of the same part and level, asking the participants to write the English matching of '*Sudan ucuz*', which means '*very cheap*' in English. However, their superficial matching in English is '*water*' for '*su*' and '*cheap*' for '*ucuz*'. The participants considered the superficial matching rather than its meaning, resulting in '*Cheaper than water*'. Moreover, the following examples (see Table 6) are other interesting findings in the study:

Tablo 6.

Idiomatic findings in the study

Turkish	English Meaning	Superficial Matchings	Output
'Sudan ucuz'	'very cheap'	'water' for 'su' 'cheap' for 'ucuz'	'Cheaper than water'
'Adam Akıllı'	'very well'	'Man' for 'adam' 'clever' for 'akıllı'	'The man is clever'
'Geçmiş olsun'	'I hope you will recover soon'	'Past' for 'geçmiş' 'ol' for 'be'	'It be past' / 'Past be'

Furthermore, there was an interesting finding for asking the time. In Part C, the Question 8 of Level II-A asks the students '*Uçağımız saat kaçta?*', which means '*What time is your flight?*' in English. However, since

the students imitated, repeated, heard and practiced it as a whole sentence as '*What time is it?*' deductively, they automatically built the sentence as '*What time is it your airplane?*'.

These findings reveal the misconception of foreign language acquisition in CLT classes. CLT allows the students not to use one's own comment but that of an ideal native speaker's. Therefore, the ideal authentic material is presented as the target behavior of the learners. Students are discouraged when the ideal target is presented authentically. Perfectionism is the main drawback of the deductive communicative approach in language teaching for the learners who learn the target language as a foreign language. The learners hesitate to use inexperienced or never heard statements owing to CLT's deductive nature. The target must be set realistically and the student should get to know that the target is communication. In other words, understanding and being understood rather than the perfect accent, perfect pronunciation, or letter to letter understanding, which none of us can achieve fully even in our own mother language.

Consequently, according to the findings in this study, the ideal target destination of CLT is far from the real practices in schools, at least in this setting of the study. The results are sharply different from CLT based curriculum purposes. What is suggested in this study is to use the L1 neglected by CLT in teaching L2 grammar and thus benefiting from those structures in common and to aim learners communicate easily without expecting ideal native speakers' pronunciation or fluency. The final target must at most be as nearly possible well as L1, not the same as or more than L1 or as well as the target language itself.

Discussion

Considering the research questions we aimed at the beginning of the study which our study is based upon we conclude that Communicative Language Teaching is teaching of a language for communicative purposes. Therefore, it constantly reflects a communicative side of language and thus emphasizing that learners learn a language through using it to communicate, authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities, fluency should be an important dimension of communication, communication involve the integration of different language skills, and learning be a process of creative construction and involves trial and error. The techniques used for language teaching, thus, are based on communicative and authentic means. The target language, or L2, is regarded as the ideal and final purpose of the method, which has been set as perfect as native language. It presents many advantages for foreign learners to acquire L2 by using the language itself and being exposed to authentic language as much

as possible. This leads to more accurate pronunciation and larger vocabulary memory for foreign language learners during its long teaching period. However, despite all these opportunist intentions and implications of CLT, the results in this study show that at least in this setting, i.e. in Van Atatürk Anatolian High School, the participants having been taught English via CLT for a period of time ranging from two to four years are incompetent in comprehension, knowledge, analysis and reproduction levels of the language.

The common controversy lies in the communicative emphasis of CLT. In order to set a communication as well as a native speaker, CLT exaggerates and mythicizes the target language so much that learning barriers such as hesitation and lack of confidence can be observed easily not only among the learners but among the teachers as well. In Turkish National Education, language teaching, particularly English teaching, is based upon CLT and this approach determines the main outlines of English curriculum in national education system. Even though there is a long period of time arranged for English teaching in not only elementary school but also high school curricula, the students still have difficulty to reproduce or understand the target language. There is an increased level of hesitance and lack of confidence among Turkish learners, most of which result from the desire for using the language as well as an ideal native speaker prototype. Therefore, the purpose of language teaching and the final target of whether we want students to express themselves fluently in the target language regardless of focusing on their accent must be described and reset. In the former colonized Eastern or African countries, for instance, you can easily distinguish the second language English speaker even though it is his/her formal second language having been taught together with the native language since very early ages. On the other hand, in Turkey, where English is only a foreign language taught in schools, the targets are set in order to achieve a speaker reproducing the language without referring to his/her native language both mentally and culturally. Nevertheless, although MEB sets the national goals in its overall national education targets, it persistently suggests CLT, which aims to adapt the learner to the target culture for foreign language learning in high schools.

Another aspect lying under the failure is thought to be the deductive method imposed by CLT. Learners are taught the language from context to structure, which causes a memorized language acquisition. Nevertheless, Ömer Demircan (1990) underlines the possible harmful effects and drawbacks of teaching administrated by using a deductive method like communicative approach and suggests that deductive learning without performing experiments, exercises, and observations turns into memorization rather than a conscious learning. It will be inevitable for a student who constantly learns by a deductive method to get

accustomed to dependence to others and falling into an intellectual inactivity.

According to the opinions and discussions above, we can say that CLT as a language teaching method, particularly as an English teaching method for this study, is too idealistic to be practiced in Turkish Education System due to the overall targets expected from the language teaching and the linguistic or cultural characteristics of the native language. This method of teaching aims to make the learners of foreign language acquire it unconsciously and use the language as a reflexive action like his/her mother tongue. This is of course a good target but a hard one considering the time and cost to be spent. In our fast changing technology age, where economy and time is exchanged with money, this method makes the ELT institutions and publishers happy unlike the students.

Conclusion

In this study, we tried to understand the effectiveness of CLT and whether it was an appropriate and yielding method in language learning in High Schools, particularly in Van Atatürk Anatolian High School. The results obtained from the study proved that a majority of the participants could deal with everyday statements, but failed in unfamiliar expressions which they had never tried before. In the theoretical level, the participants were found to be much better at imitative or structural statements than the creative ones (e.g. 14.6 % / 76 %) although the questions had the same kind of grammar structures but required memorized or creative thinking ability. The second part consisted of analytical questions targeting reading and understanding skills of the participants. The results were still parallel to those obtained in the first part standing for the grammar proficiency. The participants were much more successful in the common used daily tasks than the reproductive ones, as were they in the former part (e.g. 28.4% / 62%). These results were not different from those obtained in the third part, prepared to measure the practical speaking skills of the students. The results were 74,7 % in favor of common situations, whereas they were 21,9 % and 36,4 % in creative structure-free situations. In brief, the study revealed that the participants were more successful in a text based language involving what is heard and what is practiced through the learning process than a creative one that can be extemporized, which was the reciprocal of what is aimed in MEB's special purposes of language teaching. Seeing the results and considering the Anatolian status (e.g. foreign language-weighted teaching) of the participants, we put the blame on the current teaching methodology CLT as the principal substructure of English teaching approach in MEB for making the students learn English as a set of structural patterns rather than a living concept.

From all these figures, our wonders about CLT applications at the beginning of the study were proved to be worthwhile. The participants were dominantly successful in everyday and common language which they experienced or were exposed in the text books or recordings during their lessons, whereas they were equally unsuccessful in creative, unfamiliar or structure-free contexts. Therefore, from the data interpreted in this study, we understand that CLT cannot meet the expectations set by MEB and the language practitioners. A useful and productive language acquisition did not appear at the end of the study. The participants were only successful in those commonly used daily expressions. When they were required to reproduce the language, they mostly failed. The problems are thought to result from the gaps in CLT, which is the main purpose of the study. The language perception in Turkish Education System appears to be an imitative and repetitive process, by which learners can only communicate as much as they memorized or were exposed to.

Based on the findings from this research, it is also argued that many teachers' and educators' insistence on CLT are often not supported by the learners' output. This should not lead to a complete distrust of this approach, but rather to more efforts on drawing its guidelines. MEB should question CLT about whether it is the best suited foreign language method for Turkish learners. As Cook and Newson (1998) states, the authorities must first determine the priorities about the description of a normal L2 speaker. Is it a person who can effortlessly pass for a native speaker in all circumstances, a person who can just about order a coffee in a restaurant, a person who can translate Shakespeare or a person who can interpret the small print in a contract? What kind of speaker do we aim? Only if those are demystified, can they arrange the targets and the teaching methods accordingly. In order to achieve these educational purposes, a whole framework of language teaching which incorporates different approaches and methods appropriate to the national necessities is one of our suggestions, by making use of their advantages and avoiding the disadvantages. In fact, the sole communicative approach to language learning should be questioned and a new fundamental model with authentic syllabuses, materials and teaching aids must be suggested to be established for Turkish learners.

Finally, the universal purpose of learning a language is usually of communicative concern rather than mass of rules, which is also claimed and supported not only by CLT but also in this study as well, however, the problem is how to maintain this target or whether CLT is efficient enough to achieve this purpose as was set at the beginning of the study. Since all languages have common features, the influence of L1 and culture exists as a matter of fact and must be taken into consideration in the teaching and learning of

a foreign language. The role of learners' native language and culture cannot be ignored in the intercultural communication, while in the communicative approach the learner's own language and culture is something to be avoided or even abandoned in the acquisition of the foreign or second language. The culture of a society cannot be isolated from the language. Otherwise, foreign language learning cannot go beyond imitation or repetition without referring to L1. It is necessary for any language teaching should be as real as the native language itself. Moreover, trying to create an authentic atmosphere in order to achieve a communicative purpose according to CLT is like touching the left ear with the right hand, since we already have an authentic native language background and experience supported by the culture.

References

- Bal, M.S. (2006). *Teacher's perceptions of CLT in Turkish EFL setting theory vs Practice*. Unpublished master dissertation, Çukurova University, Adana, TR.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- Cook, V., & Newson, M. (1998). *Chomsky's universal grammar* (2nd ed.). Oxford: Cambridge Publications.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayınevi.
- Honna, N. (1999). *English as a language for international communicative: An Asian perspective*. Paper presented at the 2nd Conference on Intercultural Communication, Beijing, China.
- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: Making it work. *English Language Teaching Journal*, 41.
- Sakui, K. (2004) Wearing two pairs of shoes: language teaching in Japan. *ELT Journal*, 2, 58.
- Sato, K., & Kleinsasser, R. (1999). Communicative language teaching: Practical understandings. *The Modern Language Journal*, 94.
- Savignon, S.J. (2003). Teaching English as communication: A global perspective, *World Englishes*, 22.

Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline Dayalı Olarak Geliştirilen Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programını Değerlendirmeleri*

The Evaluation of Comprehensive Guidance and Counseling Programs Based on School Counseling and Guidance Services Model by School Counselors

Şerife TERZİ^{**}, Bengü ERGÜNER TEKİNALP^{***}, Wade LEUWERKE^{****}

Özet: Bu araştırmada psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında; hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıkları ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıkları incelenmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulunda görevli 113 ve ortaöğretim okulunda görevli 94, toplam 207 psikolojik danışmana Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans dağılımı ve ankette yer alan açık uçlu sorular için betimsel içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okullarda kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulamaya konulması, özellikle uygulamalar arasında bütünlük sağlama, öğrenci gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkarılması açısından olumlu değerlendirilmektedir. Ancak programın içeriği ve personelin yeterliği kapsamında programın uygulanmasında bazı güçlükler yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeli, psikolojik danışman

Abstract: In this study, the amount of time that school counselors devote for program development, implementation and evaluation processes for generating and implementing comprehensive counseling and guidance program, which is based on the School Counseling and Guidance Services Model, as well as the problems they encountered were explored. Total of 207 school counselors, 113 of which from elementary and 94 of which from high schools participated in the study. The Survey of Roles and Responsibilities of Counselors were administered to school counselors. The quantitative data were analyzed using frequency distribution and qualitative data were analyzed by descriptive content analysis method. The findings indicate that, the implementation of comprehensive counseling and guidance program in schools, were evaluated positively especially in terms of ensuring the integrity of applications, meeting the developmental needs of students, and identity and visibility of school counselors are evaluated positively. However, some difficulties have been identified in terms of the school counseling program content and scope of competence of personnel in program implementation.

Key Words: Comprehensive guidance and counseling program, Counseling and Guidance Services Model, school counselor

* 10. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Adana, 21-23 Ekim, 2009.

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, terziserife@yahoo.com

*** Yrd. Doç. Dr., Drake University, School of Education, School Counseling, bengü.tekinalp@drake.edu.

**** Doç. Dr., Drake University, School of Education, Mental Health Counseling, wade.leuwerke@drake.edu

Giriş

Dünyada okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri başlangıçtan günümüze kadar önemli değişiklikler geçirmiştir. 1900-1920 yılları arasında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen işlev, meslek seçme ve işe yerleştirme iken (Baker ve Gerler, 2008), 1930-1950 yılları arasında okula uyum ve eğitsel başarı önem kazanmıştır (Gysbers, 2001). Kriz ya da problem durumlarına çare bulma işlevi nedeniyle sınırlı sayıda öğrenciye psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması ve bu nedenle öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince karşılanmaması üzerine 1960'lı yılların sonuna doğru gelişim için psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kavramı ortaya çıkmıştır (Gysbers, 2001).

Gelişimsel yaklaşım, öğrencilerin okulda ve genel olarak yaşamda başarılı olmada ihtiyaç duydukları belirli becerileri ve deneyimleri tanımlama çabasıdır. Buna göre, birtakım gelişimsel rehberlik anlayışı, bireylerin sürekli gelişim halinde olduğu, her gelişim döneminde gelişim görevlerini başarmaları gerektiği ve bir gelişim dönemini başarı ile geçirenlerin daha sonraki gelişim döneminin görevlerini daha iyi başaracağı gerçeğine dayanmaktadır (Cobia ve Henderson, 2007). Gelişimsel rehberlik anlayışının ortaya çıkmasıyla psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri programları da tartışılmaya başlanmış, bu programların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili sorunlar da bu alanın önemli konu başlıklarından biri durumuna gelmiştir (Green ve Keys, 2001). Bu bağlamda geleneksel modele bir tepki olarak doğan ve kuramsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından alan Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modelinin ilk örneği Dinkmeyer ve Caldwell (1970) tarafından gerçekleştirilen "Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Kapsamlı Bir Okul Modeli" adlı çalışma ile ortaya konmuştur. Sonraki yıllarda Myrick 1987 yılında, Gysbers ve Henderson 1988 yılında yaptıkları çalışmalarla gelişimsel rehberlik temelli okul rehberliğinin yeniden kavramsallaştırılmasına ve örgütlenmesine öncülük etmişlerdir (Wittmer, 1993).

ABD'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkan ve 1980'li yıllarda okullarda uygulanmaya başlayan kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programı, Türkiye'de 1990'lı yılların sonunda tartışılmaya başlanmıştır (Ergüner-Tekinalp, Leuwerke ve Terzi, 2009). Dünyada psikolojik danışma ve rehberlik alanında meydana gelen gelişmelere bağlı olarak Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin içeriği ve uygulama modellerinin değişip geliştirilmesinin önemi anlaşılmıştır. Bu bağlamda 2000 yılında ilk kez kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının bir parçası olarak nitelendirilebilecek ortaöğretim kurumları sınıf öğretmenleri için 9., 10., 11. sınıf

rehberlik programları oluşturulmuştur. 2005 yılında ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde rehberlik ve sosyal etkinlikler için birinci sınıftan sekizinci sınıfın sonuna kadar zorunlu ders saati ayrılmıştır. Bu durumda söz konusu saatler için bir program hazırlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Erkan, Kaya ve Altun, 2006). Aynı yıl ortaöğretimin yeniden yapılandırılması konusunda; üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin 2005-2006 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. Ortaöğretim okulları ders çizelgesinde rehberlik çalışmaları için zorunlu bir zaman ayrılarak, öğrencilerin yöneltme ve psikososyal gelişimlerine destek olacak gelişimsel bir rehberlik programının hazırlanması gereği öngörülmüştür. Bu kapsamda 2005-2006 öğretim yılında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi sonuçları, gerek öğretmen, gerek veli, gerekse öğrencilerin kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı ile sunulacak rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur (Erkan ve ark., 2006).

Okul psikolojik danışma ve rehberlik anlayışında meydana gelen bütün bu değişiklikler sonunda Türkiye'de ilk kez sistemli olarak 2006-2007 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, gelişimsel rehberlik anlayışı ile hazırlanan ve 1-12. sınıf kazanımlarını içeren kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı, haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik saatlerinde sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni/psikolojik danışmanlar tarafından uygulanmaya başlanmıştır (Ergüner-Tekinalp ve ark., 2009).

Kapsamlı Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (American School Counselor Association, ASCA) göre kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı yönetimsel ve rehberlik dışı görevleri, kriz odaklı müdahaleleri önemsemez (ASCA, 2005). Bunun yerine öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve kariyer becerilerinin gelişimini destekleyecek, sorumlu ve üretici bireyler olmalarını sağlamak için tasarlanmış rehberlik aktivitelerini ve yapılandırılmış grup yaşantılarını benimser (Cobia ve Henderson, 2007).

Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları kapsamlı olarak karakterize edilmiştir çünkü programlar öğrencilerin gelişimlerinin bütün yönlerine (kişisel/sosyal, eğitsel, mesleki) yönelik olarak tasarlanmıştır. Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının temel ilkesi, bütün öğrencilerin gelişimsel görevlerini güçlendirmelerine yönelik olarak önleyici etkinlikleri sunmaktır (Terzi, 2004).

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının örgütsel yapısını oluşturan birtakım öncüller vardır: (a) Psikolojik danışma ve rehberlik

programı, öğrenci yeterlikleri, bu yeterlikleri kazanmaları için gerekli süreç ve etkinlikler, profesyonel personel ve değerlendirme süreçlerini içeren bir programdır. (b) Psikolojik danışma ve rehberlik programı gelişimsel ve kapsamlıdır. (c) Psikolojik danışma ve rehberlik programı okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri ile işbirliğine dayalı bir ekip çalışmasını gerektirir (Doğan, 2000; Gysbers ve Henderson, 1984).

Myrick'e (1997) göre kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programının, programın nasıl uygulanacağı ve yürütüleceği ile ilgili 7 ilkesi vardır:

1. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı bütün öğrencilere yöneliktir.
2. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı organize edilmiş ve planlanmış bir programa sahiptir.
3. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı ardışık ve esnekler.
4. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı tüm eğitim sisteminin tamamlayıcı bir parçasıdır.
5. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı bütün okul personelinin katılımını gerektirir.
6. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olur.
7. Gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı pek çok konuda iyi yetişmiş profesyonel psikolojik danışmanları gerekli kılar.

Sonuç olarak gelişimsel rehberliğin uygulamalı yönünü, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının oluşturduğu söylenebilir. Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının unsurları "içerik", "yapısal çerçeve, faaliyetler, zaman" ve "kaynaklar"dan oluşur. İçerik unsuru öğrencilerin programa katılımları sonucunda ulaşacakları yeterlikleri kapsar. İkinci unsur üç yapısal (tanım, gerekçe, sayıtlar) ve dört süreçsel öğeyi (rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri, sistem desteği) ve bunlara ayrılan süreleri içerir. Kaynak unsuru ise programın tam olarak uygulanabilmesi için gerekli insani, mali ve politik kaynakları içerir (Gysbers ve Henderson, 2006).

Erkan ve ark. (2006) Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içinde kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik modelini Türkiye koşullarına uyarlama çalışmaları kapsamında, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modelini geliştirmiştir. Bu model kapsamında 2006-2007 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında uygulamaya

konulan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı beş ögeden oluşmaktadır (MEB, 2006):

Grup rehberliği: İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara yönelik rehberlik etkinlikleri ve sınıf rehberlik programı dışında, okul çapında öğrencilere yönelik düzenlenen grup rehberliği etkinliklerini kapsamaktadır.

Bireysel planlama: Öğrencilerin eğitsel ve mesleki geleceklerini sağlıklı bir biçimde planlamalarına yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma, yöneltme, yerleştirme ve izleme hizmetleri çerçevesinde gerçekleştirilecek, bireysel görüşmeler, bireysel ya da grup test ya da ölçeklerinin uygulanması, sonuçlar hakkında geribildirim verilmesi gibi tüm etkinlikler bu bölümde yer alır.

Müdahale hizmetleri: Herhangi bir yeterlik alanında, sınıf rehberliği dışında yardım gerektiren, yoğun ihtiyaç gösteren ya da sorun yaşayan öğrencilere yönelik her türlü bireysel ya da grupla gerçekleştirilen etkinlikler (bireysel ya da grupla psikolojik danışma, krize müdahale, vb) ile bu hizmetlerden yararlanacak öğrencilerin tespitine yönelik çalışmalar bu bölümde yer alır. Ayrıca önleyici müdahale kapsamında sorun yaşaması muhtemel risk gruplarındaki öğrencilere yönelik çalışmalar da bu bölümde yer alır.

Program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişim: Okul ve sınıf rehberlik programlarının; planlanması, hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesine yönelik etkinlikler, araştırma etkinlikleri, kurullara, toplantılara, kongre, sempozyum v.b. gibi bilimsel etkinliklere katılma, hizmet içi eğitime katılma, veli, öğretmen ve yöneticilere müşavirlik, halkla ilişkiler gibi tüm etkinlikler bu grupta yer alırlar.

Diğer: Programın diğer unsurları içine yerleştirilemeyen etkinlikler bu grupta yer alır (belirli gün ve haftalarla ilgili çalışmalar vb.).

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Modeline dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında; (a) hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıklarını, (b) program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıklarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmaya ilköğretim okulunda görevli 57 kadın, 56 erkek; ortaöğretim okulunda görevli 45 kadın, 49 erkek, toplam 207 psikolojik danışman katılmıştır. Psikolojik danışmanların %50'si 1-5 yıl, %27'si 6-10

yıl, %17'si 11-15 yıl, %4'ü 16-20 yıl ve %2'si 20 yıl ve üstü alanda çalışmaktadırlar. Psikolojik danışmanların %90'ı lisans ve %10'u yüksek lisans mezunudur. Ayrıca "rehber öğretmen" kadrosunda görev yapanların %87'si psikolojik danışma ve rehberlik ve %13'ü psikoloji mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada bilgi toplamak amacıyla "Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi

Bu anket araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup, psikolojik danışmanların okullarda hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında hangi hizmetlere ne kadar zaman ayırdıklarını ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde ne gibi problemlerle karşılaştıklarını belirlemeye yöneliktir.

Anketin birinci bölümünde, psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Program modeline dayalı olarak hazırlanan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının beş boyutuna (grup rehberliği, bireysel planlama, müdahale hizmetleri, program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişim, diğer) ilişkin etkinliklere ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemek amacıyla 52 ifadeye yer verilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde, psikolojik danışmanların genel olarak Okul PDR Hizmetleri Program modeline dayalı olarak hazırlanan Okul PDR programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla dört açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular:

1. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Program Modeline dayalı olarak hazırlanan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının getirileri nelerdir?
2. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Program Modeline dayalı olarak hazırlanan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını uygularken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
3. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Program Modeline dayalı olarak hazırlanan kapsamlı psikolojik danışma ve

rehberlik programının uygulanmasını kolaylaştıracak kaynaklar ve önerileriniz nelerdir?

4. Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Program Modeline dayalı olarak hazırlanan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının "psikolojik danışman" kimliğine getirileri nelerdir?

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan program gibi değişkenleri içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans dağılımı ve ankette yer alan açık uçlu sorular için betimsel içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analizin amacı elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada elde edilen verilerin betimsel içerik analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir: Birinci aşamada araştırma sorularına verilen yanıtlardan araştırmanın amacına yönelik olarak ortaya çıkan ana temalar belirlenmiştir. İkinci aşamada, veriler daha önce belirlenen ana temalara göre okunarak organize edilmiş ve ana temaların alt temaları belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ana tema ve alt temalara göre veriler tanımlanmış ve gerekli alıntılarla ortaya çıkan bilgiler birbirleri ile ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların okullarda hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının beş boyutuna (grup rehberliği, bireysel planlama, müdahale hizmetleri, program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişim, ve diğer) ilişkin etkinliklere ne kadar zaman ayırdıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Psikolojik Danışmanların Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Boyutlarına İlişkin Etkinliklere Ayırdıkları Zaman

Program Unsurları		Ayrılan Süre	f	%
Rehberlik Müfredatı	Sınıfta grup rehberliği etkinliklerini uygulama	Ayda 1-2 saat	82	40.0
	Grup rehberliği etkinliği geliştirme	Nadiren	60	29.0
Müdahale Hizmetleri	Ailelerle öğrenciler hakkında görüşme	Haftada 1-5 saat	83	40.1
	Grupla psikolojik danışma yapma	Nadiren	44	21.3
	Bireysel psikolojik danışma yapma	Haftada 1-5 saat	70	33.8
	İhtiyaç duyulduğunda öğrencileri ilgili kurum ya da uzmanlara sevk etme	Ayda 1-2 saat	65	31.4
Bireysel Planlama	Öğrenciyi tanıma amaçlı test ve test dışı teknikler uygulama	Ayda 1-2 saat	79	38.2
	Öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda ihtiyaç duydukları bilgileri sağlama	Haftada 1-5 saat	78	37.7
	Öğrencileri okul içi ve okul dışı çeşitli etkinliklere yerleştirme	Ayda 1-2 saat	82	39.6
	İzleme çalışmaları yapma	Ayda 1-2 saat	55	26.6
Program Geliştirme, Araştırma, Müşavirlik ve Profesyonel Gelişim	Okul psikolojik danışma programını geliştirme	Yılda 5-10 saat	90	43.5
	Okul idaresiyle öğrenciler hakkında görüşme	Ayda 1-2 saat	80	38.6
	Öğretmenlerle öğrenciler hakkında görüşme	Haftada 1-5 saat	105	50.7
	Diğer psikolojik danışmanlarla öğrenciler hakkında görüşme	Ayda 1-2 saat	69	33.3
	Öğrencilere uygulanacak programlar hakkında çevredeki kişi ve kurumlarla görüşme	Yılda 5-10 saat	71	34.3
	Öğrenci sorunlarıyla ilgili komitelerde yer alma	Yılda 5-10 saat	64	32.9
	Rehberlik programını değerlendirme amaçlı veriler toplama, verileri analiz etme ve sonuçlarına göre programı güncelleştirme	Yılda 5-10 saat	68	28.5
	Okul personeline bireysel danışma hizmeti verme	Ayda 1-2 saat	59	28.5
	Okul genelindeki toplantılara katılma	Ayda 1-2 saat	104	50.2
	Mesleki bilgi ve becerileri geliştirme amaçlı hizmetiçi eğitim etkinliklerine, mesleki toplantılara vb. etkinliklere katılma	Yılda 5-10 saat	79	38.2
	Süpervizyon hizmeti alma	Nadiren	110	52.7
	Bültenler, yerel medya ve okulda düzenlenecek toplantılar aracılığıyla rehberlik hizmetlerini tanıtıcı etkinlikler düzenleme	Yılda 5-10 saat	63	30.4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, *rehberlik müfredatı* kapsamında ayda 1-2 saat psikolojik danışmanların %40’ı sınıfta grup rehberliği etkinliklerini uyguladıklarını, %20’si ise nadiren grup rehberliği etkinliği geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. *Müdahale hizmetleri* kapsamında haftada 1-5 saat psikolojik danışmanların %40’ı ailelerle öğrenciler hakkında görüştiklerini ve %34’ü bireysel psikolojik danışma yaptıklarını, %31’i öğrencileri ayda 1-2 saat ilgili kurum/uzmanlara sevk ettiklerini ve %21’i nadiren grupla psikolojik danışma hizmetine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. *Bireysel planlama* kapsamında, psikolojik danışmanların %38’i ayda 1-2 saat öğrenciyi tanıma amaçlı test/test dışı teknikleri uyguladıklarını, %38’i haftada 1-5 saat öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda ihtiyaç duydukları bilgileri paylaşmaya zaman ayırdıklarını, %40’ı ayda 1-2 saat öğrencileri okul içi ve okul dışı çeşitli etkinliklere yönlendirme çalışmaları yaptıklarını, %27’si ise ayda 1-2 saat izleme çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. *Program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişim* kapsamında, psikolojik danışmanların %44’ü yılda 5-10 saat okul psikolojik danışma ve rehberlik programını geliştirmeye, % 39’u ayda 1-2 saat okul idaresiyle öğrenciler hakkında görüşmeye, % 51’i haftada 1-5 saat öğretmenlerle öğrenciler hakkında görüşmeye, % 33’ü ayda 1-2 saat diğer psikolojik danışmanlarla öğrenciler hakkında görüşmeye, % 34’ü yılda 5-10 saat öğrencilere uygulanacak programlar hakkında çevredeki kişi ve kurumlarla görüşmeye, % 33’ü yılda 5-10 saat öğrenci sorunları ile ilgili komitelere katılmaya, % 29’u yılda 5-10 saat psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirme amaçlı veriler toplama, verileri analiz etme ve sonuçlarına göre programı güncelleştirmeye, % 29’u ayda 1-2 saat okul personeline (müdür, öğretmenler ve diğer çalışanlar) bireysel psikolojik danışma hizmeti vermeye, % 50’si ayda 1-2 saat okul genelindeki toplantılara katılmaya, % 38’i yılda 5-10 saat mesleki bilgi ve becerileri geliştirme amaçlı hizmetçi eğitim etkinliklerine, mesleki toplantılara vb. etkinliklere katılmaya, % 53’ü nadiren süpervizyon hizmeti almaya, % 30’u ise yılda 5-10 saat bültenler, yerel medya ve okulda düzenlenecek toplantılar aracılığıyla rehberlik hizmetlerini tanıtıcı etkinlikler düzenlemeye zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Nitel Bulgular

Bulguların bu bölümünde psikolojik danışmanların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan içerik analizi ile elde edilen bulgular üç ana temaya (kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının getirileri, uygulamada karşılaşılan güçlükler ve öneriler) göre aşağıda verilmiştir. İçerik analizi birinci araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılmış daha sonra geçerliliğin artırılması amacıyla diğer araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Veriler

üzerindeki tartışma ve diyalog karşılıklı anlaşma ve fikir birliği sağlanana kadar devam etmiştir.

Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programının Getirileri

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “uygulamaya getiriler”, “öğrenci ihtiyacını karşılama” ve “psikolojik danışman kimliği” olarak üç alt tema ortaya çıkmıştır.

Uygulamaya getiriler: Bu alt temadaki veriler incelendiğinde, Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında neyin, ne zaman, nerede ve nasıl verileceğinin açık bir şekilde ortaya konması psikolojik danışmanlara uygulama kolaylığı sağlamıştır. Ayrıca okullara göre çok farklılık gösteren psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları arasında bir bütünlük sağlanması, program sonuçlarının değerlendirilebilir hale gelmesi, önleyici rehberlik çalışmalarının daha fazla önem kazanması ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarına katılımının artması açısından kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı önemli görülmüştür.

“Haftalık plan şeklinde olması, etkinliklerin işleniş sırasına göre dağılması, okullarda genel müfredat ile paralellik göstermesi, tüm okul personelinin aktif katılımını gerektirmesi, önleyici amacı gözetmesi programın en güçlü yanını oluşturmaktadır. Bu program sayesinde sınırları oldukça geniş olan rehberlik hizmetlerini planlamak ve uygulamak daha mümkün hale gelmiştir.”

Öğrenci ihtiyaçlarını karşılama: Bu alt temadaki veriler incelendiğinde, psikolojik danışmanlar Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı ile öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alındığını belirtmektedirler. Geleneksel psikolojik danışma ve rehberlik programında öğrencilere davranış kazandırmaya yönelik etkinliklerin olmaması ve sadece krize müdahale anlayışının benimsenmesi psikolojik danışman merkezli uygulamalara ağırlık verilmesine neden olmuştur. Ancak Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı ile öğrenci ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri dikkate alınmakta ve öğrencilerin duyuşsal yönlerine daha çok ağırlık verilmektedir.

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarının daha geniş ölçüde değerlendirildiğini düşünüyorum. Aslında öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki ihtiyaçları yaş dönemleri dikkate alınarak planlanmıştır bu programda. Ayrıca rehberlik hizmetlerinin sadece problemli öğrencilere değil

tüm öğrencilere yönelik olduğunu vurgulayan bir yapısı var.”

Psikolojik danışman kimliği: Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının, psikolojik danışmanların rol ve iş tanımını daha açık tanımladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin profesyonel düzeyde sunulduğu anlayışını geliştirmesi, okullarda psikolojik danışmanların etkin hale gelmesi, “rehber öğretmen” yerine “psikolojik danışman” kimliğinin ön plana çıkması, öğretmen, okul idaresi ve ailelerin psikolojik danışmana bakış açısının olumlu yönde değişmesi, psikolojik danışmanın kendini geliştirmesine fırsat sağlaması ve okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha saygın hale gelmesi açısından kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı önemli görülmektedir. Ancak yedi psikolojik danışman uygulamaya konulan bu program ile psikolojik danışmanların sorumluluk sınırlarının daha da genişlediğini ve bu nedenle iş yükünün arttığını belirtmişlerdir.

“Psikolojik danışmanın bir uzman olarak algılanması ve rehberlik hizmetlerinin profesyonel bir yaklaşım gerektirdiğinin algılanması yönünde olumlu etkileri olmuştur. Psikolojik danışmanların görev sınırlarının netleşmesi öğretmen, idareciler ve velilerin psikolojik danışmana bakış açısının değişmesine neden olmuş, psikolojik danışmanlar daha fazla ciddiye alınır hale gelmiştir.”

Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “programın içeriği” ve “personelin yeterliği” olarak iki alt temaya ulaşılmıştır.

Program içeriği: Psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında yer alan öğrenci kazanımlarına yönelik olarak hazırlanan bazı etkinliklerin öğrenci düzeyine, okulun türüne ve okulun bulunduğu çevrenin kültürüne uygun olmadığını belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflarda etkinliklerin uygulanmasının zor olması, programda yer alan etkinlikler ve faaliyetlere ilişkin doldurulması gereken form sayısının ve kırtasiye yükünün fazla olması ile okullarda psikolojik danışman sayısının yetersiz olması uygulamaya konulan kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programına yönelik eleştiriler olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte okullarda rehberlik saatinin sayısının yetersiz olmasının programda yer alan etkinliklerin gerektiği şekilde uygulanmasına engel olduğu görülmektedir.

“Sınıf rehber öğretmenleriyle bazı zamanlar problem yaşadığım oluyor. Yeterince önemsenmediği, etkinliklere hazır gelinmediğini gözlemliyorum. Bu konuda toplantılar düzenledim

ama işbirliği hâlâ istediğim düzeyde değil. Öte yandan yayımlanan etkinliklerin birçoğunun kalabalık okullarda uygulanabilirliği alt seviyede, çünkü tüm faaliyetlere yetişmek mümkün değil ve bu nedenle zaman zaman bazı etkinlikler işlenmeden geçilebiliyor.”

Personelin yeterliği: Psikolojik danışmanlar sınıf rehber öğretmenlerinin gerekli ilgi ve özeni göstermemeleri nedeni ile Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulamasında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerinin programda yer alan etkinlikleri uygulama becerilerine sahip olmamaları, psikolojik danışmanların etkinlik hazırlama, grup rehberliği, etkinlik uygulama konularında yetersiz olmaları ve rehberlik anlayışına sahip olmayan öğretmen ve idarecilerin olması programın etkili uygulanmasını engelleyen durumlar olarak belirtilmiştir.

“Bence en önemlisi bu programın öneminin öncelikle psikolojik danışmanlara yani bizlere iyi anlatılması lazımdı. Yani gerçekten işe yarar olduğuna dair biz psikolojik danışmanların ikna olması gerekiyordu öncelikle. Bir de öğretmenlerin isteksiz oluşu var. Öğretmenlere üniversitelerde rehberlik dersi verilmesine rağmen öğretmenlerin rehberlik anlayışlarında yetersizlikler görmekteydim. Aynı zamanda sınıf etkinliklerini yürütmede beceri eksiklikleri var.”

Öneriler

Bu ana temadaki veriler incelendiğinde, “personel eğitimi” ve “yapısal değişiklikler” olarak iki alt temaya ulaşılmıştır.

Personel eğitimi: Psikolojik danışmanlara Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulanmasını kolaylaştıracak kaynak ve öneriler sorulduğunda, katılımcıların çoğunun programın gerekli kıldığı yeterliklere sahip olmak amacıyla eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. İkinci temanın “personelin yeterliği” alt temasındaki veriler ile bu alt temadaki verilerin birbirlerini desteklediği görülmektedir. Psikolojik danışmanların kendi mesleki eğitimlerinin yanı sıra sınıf rehber öğretmenlere hem rehberlik anlayışı hem de etkinlik uygulama ile ilgili beceriler kazandırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmesini önemli görmektedirler. Ayrıca üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında özellikle grup rehberliği uygulamalarına ve program geliştirme temelli derslere daha fazla ağırlık verilmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

“Uygulamada öncelikle okul idarelerine bu konuda gerekli eğitim ve sorumluluk verilmelidir. Öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Rehber öğretmenlerin de düzenli aralıklarla çeşitli eğitimlerden geçirilmesi için bakanlığın faaliyetler düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Yapısal değişiklikler: Psikolojik danışmanlar Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline göre geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının daha etkili şekilde uygulanabilmesi için hem okul bünyesinde hem de bakanlık düzeyinde bazı değişikliklerin yapılması gerektiği görülmüştür. Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin denetlenmesi için ilgili yönetmeliklerde düzenlemeler yapılması, müfettişlerin kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı hakkında bilgilendirilmeleri, okullarda rehberlik saati sayısının artırılması, Millî Eğitim Bakanlığı ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinin işbirliği ile programda yer alan kazanımlara yönelik “etkinlik ve ilgili formları” içeren ve uygulamaların nasıl yapılacağını anlatan kitapların oluşturulması, “sınıf rehber öğretmeni” görevinin gönüllü ve özellikle genç öğretmenlere verilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca rehber öğretmen kadrosuna alan dışı atamaların yapılmaması bu konuda yaşanan sıkıntıları en az düzeye indirgeyecek olan bir faktör olarak belirtilmiştir.

“Programın uygulanmasını kolaylaştıracak kaynakları insan olarak ele alırsak özellikle rehber öğretmen atamalarında alan dışı atamaların sonlandırılması ve rehberlik alan mezunlarının kadro sayılarının artırılması okullardaki çalışma kalitesini yükseltecektir. Bir de etkinliklerin çoğaltılıp dağıtılması oldukça zahmetli oluyor. Bence madem artık etkinlikler tüm ülke çapında standart hale getirildi, bu etkinlikler kitap haline dönüştürülüp doğrudan öğretmenlere dağıtılmalı, yani sınıf öğretmenlerinin de tıpkı Lise 1 Matematik kitabı gibi bir Rehberlik Kitabı olmalı.”

Tartışma

Araştırmada 2009-2010 öğretim yılında Türkiye’de farklı illerde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri modeline dayalı olarak hazırladıkları ve uyguladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında yer alan hizmetler ile program hazırlama, uygulama ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemler belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, psikolojik danışmanların programda en çok öğretmenlerle

öğrenciler hakkında görüşmeye (%51), ailelerle öğrenciler hakkında görüşmeye (%40), öğrencilerle kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamaya yönelik etkinliklere (%38) ve bireysel psikolojik danışma hizmetine (%34) yer verdikleri sonucu elde edilmiştir. Öte yandan psikolojik danışmanlar programda nadiren süpervizyon alma (% 53), kişisel gelişimi sağlamaya yönelik etkinliklere katılma (%38) ve grup rehberliği etkinlikleri geliştirme (%29) çalışmalarına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların hazırladıkları kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarında en çok programın “müdahale hizmetleri” ve “bireysel planlama” boyutlarında yer alan etkinliklere zaman ayırırlarken, programda profesyonel gelişimlerine yönelik etkinliklere yeterince zaman ayırmadıkları görülmektedir. Öte yandan psikolojik danışmanların %44’ü bir öğretim yılı boyunca yapacakları rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini içeren programı geliştirme sürecine sadece yılda 5-10 saat zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum psikolojik danışmanların kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının özellikle içeriği ve geliştirilmesi konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca araştırmada psikolojik danışmanlar kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının rehberlik hizmetlerini planlı hale getirmesini, okullara göre farklılık gösteren rehberlik hizmetlerinde bütünlük sağladığını, öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına daha çok katılımını sağladığını, önleyici rehberlik çalışmalarının daha fazla önemsenmesine neden olduğunu ve psikolojik danışman kimliğinin ön plana çıkmasına fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Öte yandan sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama becerisine sahip olmamaları, okullarda psikolojik danışmanların sayıca yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulanmasında güçlükler oluşturmaktadır. Benzer şekilde konu ile ilgili olarak Türkiye’de sınırlı sayıda yapılan araştırmalar (Nazlı, 2003; Öztürk, 2009) bu bulguları destekler niteliktedir.

Modelin oldukça kapsamlı ve yoğun iş yükü gerektiren bir program olması psikolojik danışmanların özellikle uygulama ile ilgili olarak iyi yetişmiş olmalarını gerekli kılmaktadır (Gysberg ve Henderson, 2006). Türkiye’de lisans düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik programlarında uygulama derslerinin sayıca yetersiz olması ve psikolojik danışmanların bu araştırmada mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme amaçlı hizmet içi eğitim etkinliklerine ve mesleki toplantılara nadiren katıldıklarını belirtmeleri önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu bulgular evrensel nitelikte olup literatürdeki tartışmalarla bağdaşmaktadır (Ergüner ve ark, 2009). Paisley ve McMahon (2001) psikolojik danışmanların yıllar içinde meydana gelecek değişime göre rollerinin değişebileceğini, bu değişime yanıt verebilmek için kendilerini mesleklerinde sürekli

yenilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların hazırlayacakları programlarda kendilerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer vermelerinin, mesleği ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri yakından izlemelerinin ve mesleki gelişiminin sorumluluğunu üstlenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de okullarda “rehber öğretmen” kadrosuna ciddi şekilde alan dışı atamaların yapılmasının kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının uygulanmasında daha çok sorun yaratacağı düşünülmektedir.

Diğer taraftan geleneksel modelde rehberlik hizmetleri kapsamında öğretmenlere ve yöneticilere daha az iş düşmesine rağmen ortak bir anlayış sağlamada yetersiz kaldığı bilinmektedir. Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik program modelinde ise programın “grup rehberliği” bölümünde sınıf rehber öğretmenleri programda yer alan kazanımlara yönelik olarak rehberlik etkinliklerini yürütmek durumundadırlar. Gerek bu araştırmanın sonucunda gerekse ilgili literatürde (Güven, 2009; Nazlı, 2003) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarına gerekli ilgi ve özeni göstermedikleri ve rehberlik etkinliklerini uygulamada gerekli becerilere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Akbaş ve Çam (2003) rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde işbirliğini inceledikleri araştırmalarında, işbirliğinin yüksek olduğu okullarda yüksek idare desteği, geliştirici iletişim, olumlu psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, eğitim ve gelişime önem veren bir anlayış, önleyici psikolojik danışma ve rehberlik anlayışı, öğrenci ihtiyaçlarına duyarlılık, sorumlulukların yerine getirilmesi, danışmanın rolünün benimsenmesi ve yüksek düzeyde veli katılımının olduğu sonucuna varmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin gelişimsel yaklaşım ve kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik program modeli ile ilgili hizmet içi eğitime katılmalarının zorunlu hale geldiği düşünülmektedir.

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri de okul rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesidir. Gelişimsel rehberliği geleneksel rehberlikten ayıran en önemli fark ölçülebilir, somut hedefler belirlenmesi ve bunların değerlendirilmesine önem verilmesidir. Böylece psikolojik danışmanların okulda sundukları hizmetlerin etkililiğini araştırmalarla ortaya koyma zorunlulukları ortaya çıkmıştır. Ülkemizde bu konudaki araştırmalara pek rastlanmamakta, dolayısıyla hizmetlerin etkililiğine ilişkin görüşler gözlemden öteye gidememektedir. Bu bağlamda psikolojik danışma ve rehberlik programlarının güçlendirilmesi için periyodik olarak kontrol edilmesi gerekir (Gysbers, 1997). Öte yandan psikolojik danışmanların sunduğu hizmetin kalitesini artırmak için psikolojik danışmanların performansının da değerlendirilmesi önemlidir. Bu nedenle hem okullarda uygulanmakta olan hem de psikolojik danışma ve rehberlik programlarının etkililiğinin

izlenmesine hem de bu izlemeyi sağlayacak değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

Sonuç olarak, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik modelinin tüm öğrencilerin gelişimini hedeflemesi, öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimine dönük sunulacak hizmetleri planlı, programlı ve sistemli bir yapı üzerine inşa etmesi ve tüm okul personelinin aktif katılımını gerektirmesi gibi özellikleri Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına önemli katkılar sağlamasına rağmen, özellikle psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili sorunların daha ayrıntılı olarak belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Akbaş, S. ve Çam, S. (2003). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*, Ankara: Canteğin Matbaası.
- American School Counselor Association. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.
- Baker, S. B., & Gerler, E. R., Jr. (2008). *School counseling for the twenty-first century* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cobia, D.C., & Henderson, D.A. (2007). *Developing an effective and accountable school counseling program* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Dinkmeyer, D., & Caldwell, E. (1970). *Developmental counseling and guidance: A comprehensive school approach*. New York: McGraw-Hill.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberlik ve psikolojik danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik programı modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Ergüner-Tekinalp, B., Leuwerke, W., & Terzi, Ş. (2009). Emergence of national school counseling models: Views from the United States and Turkey. *Journal of School Counseling*, 7(33). Retrieved from <http://www.jsc.montana.edu/articles/v7n33.pdf>
- Erkan, S., Kaya, O. ve Altun, E. (2007). *Rehberlikte program geliştirme seminer notları*. [Program Development in Guidance Seminar Manual]. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Erkan, S., Bükel, S., Çetin, H., Gülebağlan, C., Gülsaran, D., Güven, M., Kılıç, Ş. ve Sırıklı, A. (2006). Yeni okul PDR hizmetleri program modeli. *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Formatörlük Kursu Hizmet İçi Eğitim Ders Notu*. Kuşadası.
- Güven, M. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimleriyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 171-179. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/guven_mehmet.pdf adresinden 18.12.2010 tarihinde elde edilmiştir.
- Green, A., & Keys, S. (2001). Expanding the developmental school counseling paradigm: Meeting the needs of the 21st century student. *Professional School Counseling*, 5(2), 84-96.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5, 96-105.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1984). *Developing and managing your school guidance and counseling program*. (2th Ed.) Alexandria: American Counseling Association.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberliği programı*. <http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/program.son> adresinden 17 Kasım 2006 tarihinde elde edilmiştir.
- Myrick, R. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3th Ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı / gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 132-145.
- Öztürk, A. (2009). Kapsamlı rehberlik programı uygulama sürecine ilişkin okul rehber öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşleri. *X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri*, Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Paisley, P.O., & McMahon, H. G. (2001). School counseling for the twenty-first century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106-115.
- Terzi, Ş. (2009). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (355-367), 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wittmer, J. (1993). Developmental school counseling: History, reconceptualization and implementation strategies. In J. Wittmer (Eds.), *Managing your school counseling programs: K-12 developmental strategies* (pp. 2-11). Minneapolis, MN: Educational Media.

Yayımlanmayan bir araştırma sonlandırılmış sayılmaz. Bilimsel dergiler, araştırmalardan elde edilen deneyimlerin, bulguların, analizlerin, başarıların, başarısızlıkların ve zaman içinde farklı araştırmacıların bakış açılarının birikiminin sağlandığı yayın araçlarıdır. Dergilerde yayımlanan makaleler, aşağıda tanımlanan ve ana öğelerinin özellikleri sunulan farklı türlerden araştırma raporlarıdır. Bir makalenin yayımlanabilir bir nitelikte yapılandırılması, öncelikle makalenin türünün bilinmesi ve söz konusu makale türünün özelliklerine uygun olarak yazılmasına bağlıdır.

Makale Türleri

Ampirik Çalışmalar

Ampirik çalışmalar orijinal araştırma raporlarıdır. Daha önceki çalışmalarda dikkate alınmayan ya da rapor edilmemiş verilerin analizlerine dayalı raporlar da ampirik çalışmalar olarak kabul edilir. Ampirik çalışmalar şu bölümlerden oluşur:

- ✓ Giriş: problemin gelişiminin açıklanması, tarihsel olarak arka planının sunumu ve araştırmanın amacının ifade edilmesi.
- ✓ Yöntem: araştırmanın gerçekleştirilmesinde kullanılan prosedürlerin açıklanması.
- ✓ Sonuçlar: bulguların sunulması.
- ✓ Tartışma: özet, yorum ve sonuçlardan çıkarımlar.

Literatür Taramaları

Literatür taramaları, yayımlanmış çalışmaların sentez ve meta analizlerini de kapsayan eleştirel değerlendirmelerdir. Meta analizde yazar, daha önceki araştırmaların sonuçlarını bütünleştirmek için nicel/istatistiksel prosedürler kullanır. Daha önceki araştırmaların örgütlenmesi, bütünleştirilmesi ya da değerlendirilmesi yoluyla bir problemin açıklanmasına yönelik gelişmeler sunulur. Bu tür çalışmalarda yazar tipik olarak;

- ✓ Bir problemi tanımlar ve açıklığa kavuşturur,

- ✓ Problemlerle ilgili araştırmaların mevcut durumu hakkında okuyucuyu bilgilendirmek için yayımlanmış araştırmaları özetler,
- ✓ İlişkileri, çelişkileri, boşlukları ve tutarsızlıkları belirler,
- ✓ Problemin çözümünde bir sonraki aşama için somut öneriler sunar.

Kuramsal Makaleler

Kuramsal makaleler, bir kuramın gelişimine katkıda bulunmak amacıyla mevcut literatüre dayalı çalışmalardır. Yapı olarak literatür taramalarına benzemekle birlikte, yalnızca kuramsal konuya katkı sağlıyorsa ampirik bilgiler kullanılır. Kuramsal makalelerde amaç bir kuramın gelişimini inceleyerek;

- ✓ Kuramı geliştirmek,
- ✓ Kuramsal bir yapıyı tanımlamak/yeniden tanımlamak,
- ✓ Yeni bir kuram oluşturmak,
- ✓ Mevcut kuramı analiz etmek,
- ✓ Kuramın zayıf yönlerini belirlemek ya da bir kuramın diğerine göre avantajlarını ortaya koymaktır.

Yöntemsel Makaleler

Yöntemsel makaleler, yeni yöntemlerin sunumu, mevcut yöntemlerde uyarlamalar, araştırma yöntemlerinin tartışılmasına yönelik çalışmaları kapsar. Bu tür çalışmalar, yöntemsel ya da veri analizi yaklaşımlarına odaklanarak, ampirik verileri yalnızca yaklaşımın gösterimi amacıyla kullanır. İncelenen yöntemin, araştırmalarda kullanılabileceği düzeyde ayrıntı ile sunulması gerekir. Önerilen araştırma yaklaşımı, yöntemi ya da prosedürleri diğer yöntemlerle karşılaştırılır. Yöntemsel makalelerin okunabilirliğini artırmak için hesaplamalar, kanıtlar ve simülasyonların ayrıntıları [ekler] olarak sunulmalıdır.

(*) Bu metin American Psychological Association, (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*, Washington, DC: American Psychological Association'a dayalı olarak, yazarları bilgilendirme amacıyla hazırlanmıştır.

Vaka/Örnek Olay Çalışmaları

Örnek olay çalışmaları, bir birey, grup, topluluk ya da örgüt ile çalışırken elde edilen materyallerin sunumudur. Bu tür çalışmalar bir problemi, problemin çözümünde kullanılan araçları/yolları, gereksinim duyulan araştırmaları, klinik uygulamaları ya da kuramsal konuları gösterir. Vaka çalışmalarının yazımında gösterimi sağlayacak materyallerin kullanımı ile gizlilik taşıyan materyallerin kullanımı arasındaki dengeyi dikkatli biçimde değerlendirmek gerekir. Bireylerin ya da kurumların gizlilik haklarının korunmasına özen gösterilmelidir.

Diğer Makaleler

Kısa raporlar, kitap incelemeleri, editöre mektuplar, yorumlar ve daha önce yayımlanmış makalelere cevaplar bu kategoride yer alır. Bu tür çalışmaların yazımından önce yayımlanabilirliği için editör ile iletişim kurulması gerekir.

Yayında Etik ve Yasal Standartlar

Bir makalenin hazırlanmasında ulusal düzeyde yasal olarak tanımlanmış gerekliliklerin ötesinde, uluslararası yasalar ve akademik toplumun yaygın olarak kabul ettiği etik standart ve ilkelere uyulması bir zorunluluktur.

Bilimsel Bilginin Doğruluğunun Güvence Altına Alınması

Araştırma sonuçlarının raporlanmasında etik. Bilimsel yöntemin temelinde gözlemlerin tekrarlanabilirliği ve doğrulanabilirliği yer alır. Görsel materyallerin üzerinde oynanması dahil olmak üzere, belirli bir sonucun elde edilmesi ya da hipotezlerin desteklenebilmesi için veriler uydurulamaz ve değiştirilemez. Daha arzulanan ve ikna edici bir sonuç elde etmek amacıyla verilerin ya da bulguların bir kısmı göz ardı edilemez.

Yazımda istem dışı bir hata olması halinde, yazar bu hatayı makale yayımlandıktan sonra fark ettiğinde okuyucu kitlesine bu hatayı duyurmak zorundadır. Bunun için hatayı öncelikle editöre ve yayıncıya bildirerek düzeltmenin yayımlanmasını sağlar. Her bir düzeltmenin web ortamında yayımlanması ve okuyucular için erişilebilir olması gerekir.

Verilerin saklanması ve paylaşılması. Araştırma raporunun doğruluğuna ilişkin kuşkular oluştuğunda, yazar verileri editöre sunmak zorundadır. Yazarın verileri sunmaması durumunda, makale daha sonra bir değerlendirme yapılmamak üzere reddedilir. Araştırmacı verileri, uygulama prosedürlerini ve diğer

materyalleri araştırmanın yayımlandığı tarihten itibaren en az 5 (beş) yıl saklamak zorundadır. Makale yayımlandıktan sonra, diğer [nitelikli] araştırmacıların araştırma verilerini talep etmeleri halinde verileri paylaşması gerekir. Ancak verileri diğer araştırmacılarla paylaşmadan önce, deneklerin/katılımcıların kimliklerinin belirlenmesi ile ilişkilendirilebilecek tüm kodlar ve verilerin silinmesi gerekir. Eğer araştırma bir kurum tarafından finanse edilmişse, bu kurumun haklarının korunması ve uygun biçimde atıf yapılması için gerekli önlemler alınmalıdır. Verileri paylaşmak isteyen araştırmacı ile verilerin sahibi olan araştırmacı arasında; verilerin kullanım amacı, kullanım kapsamı, koşulları ve sınırlılıkları, üçüncü kişilerle paylaşım sınırları ve koşulları gibi hususları içeren yazılı bir anlaşma metni imzalanması ve kayıt altına alınması gerekir.

Verilerin tekrar ya da parçalara ayrılarak yayımlanması. Verilerin tekrar yayımlanması, aynı verilerden elde edilen bulguların ilk defa yayımlanmış gibi ikinci bir dergide ya da başka bir kaynakta yayımlanmasıdır. Tekrar yayımlama aynı zamanda telif hakları ile ilgili yasal düzenlemelerin ihlali sonucunu doğurur. Çünkü yazar, aynı eser için birden fazla kuruma telif hakkı veremez. Daha önce yayımlanmış bir çalışmanın tamamı ya da kaynak göstererek alıntı yapılabilecek miktarı geçen bir kısmı, ikinci kez ve başka bir kaynakta yayımlanamaz. Daha önce yayımlanmış bir makale ile aynı içerikte ya da önemli ölçüde benzer bir eser yayın için değerlendirilmek üzere sunulamaz. Bildiri olarak sunulmuş, ancak yayımlanmamış makaleler, bildiri olarak sunulduğu dipnotla belirtilerek bir dergide değerlendirilmek üzere sunulabilir. Ancak yayımlanmış bildiriler dergilerde yayımlanmak üzere değerlendirmeye sunulamaz.

Nadiren de olsa, yazarın araştırma sonuçlarının farklı bir okuyucu kitlesi tarafından erişilebilir olmasını istemesi halinde, sonuçların aşağıdaki koşullar sağlanarak yeni bir kaynakta yayımlanması mümkün olabilir:

- ✓ Tekrar yayımlanan materyalin orijinal metne göre, göreceli olarak kısaltılmış olması.
- ✓ Bilginin daha önce yayımlandığının açık bir biçimde dipnotla belirtilmesi ve daha önceki yayına tam olarak atıf verilmesi.
- ✓ Daha önce yayımlanmış olan tablo, grafik ve görsellerin [yeniden basım] olarak metin içinde ve dipnot olarak belirtilmesi.
- ✓ Orijinal yayının kaynakçada açıkça ve doğru bir şekilde yer alması.

Bir araştırmadan elde edilen verilerin bütünlük içinde sunulması ve parçalara ayrılmaması gerekir. Araştırmayı parçalara bölerek yayımlamak yanıltıcı olabilir. Ancak, büyük ölçekli, uzun dönemli ya da

disiplinler arası çalışmaların sonuçlarından birden fazla yayın çıkarılmasının uygun olduğu durumlarda, aynı kaynaktan ya da farklı kaynaklarda birden fazla yayın çıkarılabilir. Disiplinler arası çalışmalarda, araştırma bulgularının tek bir kaynaktan yayımlanması uygun olmayabilir. Uzun dönemli çalışmalarda ise çalışmanın farklı evrelerinde yapılan analizlerin sonuçları bilimsel bilgiye özgün katkı sağlıyorsa, farklı aşamalarındaki analizler ayrı çalışmalar olarak, fakat araştırmanın evresini belirterek yayımlanabilir. Bu durumda, araştırmanın daha önceki evrelerine dayalı olarak yapılan yayınlara atıf yapılması gerekir. Uzun dönemli çalışmalara dayalı olarak yapılan yayınlarda, aynı araştırmanın erken evrelerinde yapılan yayınlarda verilen bilgilerin tekrarlanmaması, okuyucunun bilgilendirilmesi için daha önceki bilgilere atıflarla yönlendirme yapılması gerekir.

Aynı araştırmaya dayalı olarak birden fazla çalışmanın değerlendirmeye sunulması durumunda, bu hususun editöre açıklanması ve editörün ikinci çalışmanın ayrı bir çalışma olarak yayımlanabilme ölçütlerine uygunluğunu değerlendirmesi gerekir.

Aşırma/intihal ve kendinden-aşırma. Yazarlar başkalarına ait bilgi ve düşünceleri kendi düşünceleri olarak yazamazlar. Aynı şekilde, kendilerinin daha önceden yayımlanmış çalışmalarını ya da bu çalışmalardan bir kısmını, atıfta bulunmadan ya da alıntı olarak göstermeden yayımlayamazlar.

Katılımcıların Haklarının ve Çıkarlarının Korunması

Katılımcıların sağladığı bilgilerin gizliliğinin korunması ve güvence altına alınması gerekir. Bu nedenle, araştırma raporunda katılımcıların kimliğinin belirlenmesini sağlayacak bilgiler bulunmamalıdır. Katılımcılardan veri toplanmasında ve verilerin kullanılması için onaylarının alınmasında ast-üst ilişkisinin ya da öğretmen-öğrenci ilişkisinin olması halinde, bu ilişkinin ast konumunda olan kişiyi istenilen bilgileri ve onayı verme konusunda baskı altında bırakmamasına özen gösterilmelidir. Özellikle akademisyenler açısından öğrencilerinin “doğal denek” olarak görülmesi, araştırmada ciddi bir yanlışlık oluşturabileceği gibi öğrencilerin kendi iradeleri ile bilgi sağlama ya da sağlamama konusunda haklarının ihlali sonucunu da doğurabilir.

Araştırmanın konusu bir hizmetin ya da ürünün değerlendirilmesi ise araştırmacının ilgili kurum ile bir ticari ilişkisinin olmaması ya da herhangi bir şekilde bir çıkar çatışmasının olmaması gerekir. Araştırmacının çıkar çatışması olarak değerlendirilebilecek bir ilişkisinin olması halinde, araştırma sürecinde objektifliği etkileyecek bir çıkar çatışması söz konusu olmasa bile, bu ilişkinin bir sınırlılık olarak ifade edilmesi gerekir.

Fikrî Ürün Haklarının Korunması

Yazarlık, bir çalışmaya önemli ölçüde bir katkı sağlamak ve yayımlanan çalışma için sorumluluğu kabul etmek ile kazanılan bir haktır. Önemli ölçüde katkı sağlamak; problemin ya da hipotezin formüle edilmesi, deneysel desenin ya da uygulama prosedürlerinin yapılandırılması, istatistiksel analizlerin yapılması, sonuçların yorumlanması, çalışmanın bir kısmının yazımı anlamına gelir. Önemli ölçüde katkı sağlayanlar yazar olarak listelenir. Ancak, yazar olarak listelenemeyecek düzeyde diğer katkıları sağlayanların adının ve katkılarının dipnotlarla belirtilmesi gerekir. Yazarlık hakkı sağlamayan, ancak belirtilmesi gereken diğer katkılar; veri toplama aracının oluşturulmasında destek sağlamak, veri analizi teknikleri konusunda önerilerde bulunmak, veri toplamak ya da veri girişi yapmak, katılımcıların bulunmasını sağlamak, rutin gözlemler yapmak gibi iş ve işlemleri içerir.

Yazarların adının listelenmesinde genel olarak her bir yazarın katkısı dikkate alınarak, en çok katkı sağlayan yazardan başlayarak yazar adları sıralanır. Yazarların katkılarının eşit olması halinde, bu husus açıkça belirtilerek alfabetik olarak sıralama yapılabilir. Kurumsal ya da mesleki unvan ve statüler yazarların adının sıralanmasında dikkate alınmaz.

Fikir ve Sanat Eserlerinin Korunmasına İlişkin 5846 sayılı Kanunun (ve bu Kanunu değiştiren 4630 sayılı Kanun) 35. maddesine göre alıntı ve atıf yapılmalıdır. 4630 sayılı Kanuna göre alıntı veya atıf yapılmasının yasal çerçevesi şu şekilde tanımlanmıştır:

“Madde 35 - Bir eserden aşağıdaki hallerde iktibas yapılması caizdir:

1. Alenileşmiş bir eserin bazı cümle ve fıkralarının müstakil bir ilim ve edebiyat eserine alınması;
2. Yayımlanmış bir bestenin en çok tema, motif, pasaj ve fikir nevinden parçalarının müstakil bir musiki eserine alınması;
3. Alenileşmiş güzel sanat eserlerinin ve yayımlanmış diğer eserlerin, maksadın haklı göstereceği bir nispet dahilinde ve münderecatını aydınlatmak maksadıyla bir ilim eserine konulması;
4. Alenileşmiş güzel sanat eserlerinin ilmi konferans veya derslerde, konuyu aydınlatmak için projeksiyon ve buna benzer vasıtalarla gösterilmesi.

İktibasın belli olacak şekilde yapılması lazımdır. İlim eserlerinde, iktibas hususunda kullanılan eserin ve eser sahibinin adından başka bu kısmın alındığı yer belirtilir.”

Bu maddede belirtilen alıntı ve atıf sınırlarının dışına çıkılması, bu maddenin ihlali suç teşkil edip, bu

suçun işlenmesi halinde uygulanacak cezalar yine 4630 sayılı Kanunun 71. maddesi ile düzenlenmiştir:

“Madde 71 - (Değişik madde: 01/11/1983 - 2936/11. madde.; Değişik madde: 23/01/2008-5728 S.K./138. madde)

Bu Kanunda koruma altına alınan fikir ve sanat eserleriyle ilgili manevi, mali veya bağlantılı hakları ihlal ederek:

1. Bir eseri, icrayı, fonogramı veya yapımı hak sahibi kişilerin yazılı izni olmaksızın işleyen, temsil eden, çoğaltan, değiştiren, dağıtan, her türlü işaret, ses veya görüntü nakline yarayan araçlarla umuma ileten, yayımlayan ya da hukuka aykırı olarak işlenen veya çoğaltılan eserleri satışa arz eden, satan, kiralamak veya ödünç vermek suretiyle ya da sair şekilde yayan, ticarî amaçla satın alan, ithal veya ihraç eden, kişisel kullanım amacı dışında elinde bulunduran ya da depolayan kişi hakkında bir yıldan beş yıla kadar hapis veya adli para cezasına hükmolunur.
2. Başkasına ait esere, kendi eseri olarak ad koyan kişi altı aydan iki yıla kadar hapis veya adli para cezasıyla cezalandırılır. Bu fiilin dağıtmak veya yayımlamak suretiyle işlenmesi hâlinde, hapis cezasının üst sınırı beş yıl olup, adli para cezasına hükmolunamaz.
3. Bir eserden kaynak göstermeksizin iktibasta bulunan kişi altı aydan iki yıla kadar hapis veya adli para cezasıyla cezalandırılır.
4. Hak sahibi kişilerin izni olmaksızın, alenileşmemiş bir eserin muhtevası hakkında kamuya açıklamada bulunan kişi, altı aya kadar hapis cezası ile cezalandırılır.
5. Bir eserle ilgili olarak yetersiz, yanlış veya aldatıcı mahiyette kaynak gösteren kişi, altı aya kadar hapis cezası ile cezalandırılır.
6. Bir eseri, icrayı, fonogramı veya yapımı, tanınmış bir başkasının adını kullanarak çoğaltan, dağıtan, yayan veya yayımlayan kişi, üç aydan bir yıla kadar hapis veya adli para cezasıyla cezalandırılır.

Bu Kanunun ek 4’üncü maddesinin birinci fıkrasında bahsi geçen fiilleri yetkisiz olarak işleyenler ile bu Kanunda tanınmış hakları ihlâl etmeye devam eden bilgi içerik sağlayıcılar hakkında, fiilleri daha ağır cezayı gerektiren bir suç oluşturmadığı takdirde, üç aydan iki yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

Hukuka aykırı olarak üretilmiş, işlenmiş, çoğaltılmış, dağıtılmış veya yayımlanmış bir eseri, icrayı, fonogramı veya yapımı satışa arz eden, satan veya satın alan kişi, kovuşturma evresinden önce bunları kimden temin ettiğini bildirerek

yakalanmalarını sağladığı takdirde, hakkında verilecek cezadan indirim yapılabileceği gibi ceza vermekten de vazgeçilebilir.”

Etik Uygunluk Kontrol Listesi

- ✓ Başkalarının sahiplik iddiasında bulunabileceği yayımlanmamış araçlar, prosedürler ya da verileri kullandıysanız, kullanım izni aldınız mı?
- ✓ Makalenizde yararlandığınız ya da alıntı yaptığınız yayımlanmış çalışmalara uygun biçimde atıf yaptınız mı/alıntı gösterdiniz mi?
- ✓ Çalışmanızda veri toplama/uygulama vb. için yasal izinleri aldınız mı?
- ✓ Veri topladığınız kişilerin “bilgilendirilmiş onayı”nı aldığınız ya da gerekli açıklamaları yaptığınıza ilişkin editörden gelebilecek sorulara cevap verebilecek misiniz?
- ✓ Eğer çalışmanızda denek olarak hayvanları kullandıysanız, deneklerinizin çalışmanızda kabul edilebilir sınırlar içinde kullanıldığını ilişkin sorulara cevap verebilecek misiniz?
- ✓ Katılımcıların, deneklerin, üçüncü tarafların ya da herhangi bir şekilde veri elde ettiğiniz kişilerin sağladığı bilgilerin gizliliğini sağlamak ve onların zarar görmesini engellemek için yeterli önlem aldınız mı?
- ✓ Birden fazla yazar varsa, yazarların tamamı içeriği okudu ve bu içerik üzerinde mutabık kaldı mı?
- ✓ Birden fazla yazar varsa, yazarların tamamı yazar adlarının sırası hakkında mutabık kaldı mı?
- ✓ Telif hakları olan materyal kullandıysanız, bu materyalleri kullanmak için izin aldınız mı?

Makalenin Yapısı

Başlık

Başlık, makalenin içeriği ile uyumlu olmalı ve makalenin neye odaklandığını tanımlamalıdır. Okuyucuya makalenin okumaya değer olduğu izlenimi vermelidir. Başlık makalenin amacını ve içeriğini yansıtmalıdır. İdeal olarak başlığın 12 sözcüğü geçmemesi beklenir. Gereksiz sözcük ve tekrarlardan arındırılmış olmalı, başlıkta kısaltma kullanılmamalıdır.

Yazar(lar)ın Adı

Yazarın adı ve soyadı, makalenin yayımlandığı tarihte bağlı bulunduğu kurum ile birlikte yazılmalıdır. Eğer araştırmaya katkı sağlayan birden fazla kurum

varsa, her iki kurumun adı da yazılır. Eğer makale yazarı herhangi bir kurum ile ilişkili değilse, yazarın yaşadığı şehir adı (ilçe, il) yazılır. Makalede yazar adı ile birlikte akademik unvanlar ve diğer statüler yazılmaz.

Tek yazar, kurum yok	İbrahim Düzgüt Çankaya, Ankara
Tek Yazar, kurum	Emin Karip Gazi Üniversitesi, Ankara
İki Yazar, tek kurum	Emin Karip Serkan Koşar Gazi Üniversitesi, Ankara
İki Yazar, iki kurum	Emin Karip Gazi Üniversitesi, Ankara Şener Büyüköztürk Başkent Üniversitesi, Ankara
Üç yazar, iki kurum	Emin Karip Serkan Koşar Gazi Üniversitesi, Ankara Şener Büyüköztürk Başkent Üniversitesi, Ankara

Özet/Abstract

- ✓ Özet makaleyi yazdıktan sonra yazılmalıdır; yazmadığınız bir şeyi özetleyemezsiniz.
- ✓ Özeti okuyan biri makalenin bütününe ne olduğunu anlayabilmelidir.
- ✓ Özet ile makale örtüşmelidir.
- ✓ Özette makalede yer almayan bilgiler sunulmamalıdır.
- ✓ Özette kendi içinde dil ve anlatım bakımından bütünlük olmalıdır.
- ✓ Özette istatistiksel terim ve kısaltmalar hariç kısaltma kullanılmamalıdır.

Makale türlerine göre özetde yer alması zorunlu bilgiler şunlardır:

Ampirik bir çalışmanın özetinde:

- ✓ Araştırmanın problemi ya da amacı (mümkünse bir cümleyle ifade edilmelidir)
- ✓ Katılımcılar ve katılımcıların özellikleri, yaş, cinsiyet, görev, statü vb.
- ✓ Yöntemin temel özellikleri
 - Araştırma deseni

- Çalışma grubu, evren ve örneklem
- Bağımlı ve bağımsız değişkenler

- ✓ Araştırmanın en önemli bulguları; etki büyüklükleri, güven aralıkları ve istatistiksel anlamlılık düzeyi
- ✓ Sonuçlar ve çıkarımlar

Literatür taraması ve meta analiz türü çalışmaların özetinde:

- ✓ Araştırmanın problemi ya da incelenen ilişkiler
- ✓ Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler
- ✓ İncelenen çalışmalarda katılımcıların türü (niteliği)
- ✓ Araştırmanın temel bulguları (meta analizler için etki büyüklükleri ve etkiler için moderatorler)
- ✓ Sonuçlar
- ✓ Kuram, politika ve/veya uygulama için çıkarımlar

Kuramsal makalelerin özetinde:

- ✓ Kuram veya modelin işleyişi ve/veya dayandığı ilkeler
- ✓ Kuram veya modelin ilişkili olduğu ya da açıkladığı olgu, ampirik bulgularla bağlantıları

Yöntemsel çalışmaların özetinde:

- ✓ Tartışılan yöntemlerin genel olarak türü
- ✓ Önerilen yöntemin temel özellikleri
- ✓ Önerilen yöntemin uygulama alanı
- ✓ İstatistiksel teknikler söz konusu ise, tekniğin uygunluğu ve gücü

Vaka/örnek olay çalışmalarının özetinde:

- ✓ Denek ve deneğin araştırma problemi ile ilgili özellikleri
- ✓ Vaka ile gösterimi yapılan problemin çözümünün niteliği
- ✓ Araştırma veya kuram için ortaya çıkarılan yeni sorular

Özet genellikle 150-250 sözcük arasında bir uzunlukta yazılır. Ancak makalenin değerlendirme için sunulacağı derginin istediği sözcük sınırlamasının dikkate alınması gerekir.

Giriş

Problemın açıklanması. Makale araştırılan problemın ve araştırma stratejisinin açıklanması ile başlar. Giriş bölümü konumu itibarıyla [giriş] olduğundan, ayrıca [Giriş] şeklinde bir başlık atılması gerekmez.

Giriş bölümünü yazmadan önce aşağıdaki soruların dikkate alınması gerekir:

- ✓ Bu problem niçin önemli?
- ✓ Bu çalışma, alandaki daha önce yapılmış çalışmalarla nasıl ilişkilendirilebilir? Bu çalışmanın farklı boyutları daha önceden çalışılmış ise; bu çalışmanın daha önceki çalışmalardan farkı nedir, onların üzerine nasıl kurgulanabilir?
- ✓ Bu çalışmanın birinci ve ikincil hipotezleri ya da amaçları nelerdir? Bu hipotezler ya da amaçlar kuram ile nasıl ilişkilendirilmektedir?
- ✓ Hipotezler/amaçlar araştırma deseni ile nasıl ilişkilendirilmektedir?
- ✓ Araştırmanın kuramsal ve uygulamaya yönelik önemi/doğurguları nelerdir?

İyi yazılmış bir giriş bölümü bu soruların cevaplarını birkaç sayfada sunarak, ilgili argümanları ve daha önceki çalışmalardan kanıtları özetler. Okuyucuya bu çalışmada ne yapıldığını ve niçin yapıldığını açık bir biçimde tanımlar.

Araştırmanın öneminin açıklanması. Problemın neden yeni bir araştırma gerektirdiğinin ifade edilmesi gerekir. Temel çalışmalarda önem; geçmiş çalışmaların sonuçlarında tutarsızlıkları çözümlemek ve gidermek ya da yeni bir kuramsal formülasyon ortaya koymak olabilir. Uygulamalı çalışmalarda önem; eğitimsel, toplumsal, yönetsel ya da örgütsel bir problemın çözümü ile ilgili olabilir. Eğer tartışmalı bir konu ele alınıyorsa, tartışmanın bütün yönleri ortaya konmalı, ancak bir tarafa ya da diğerine karşı saldırgan bir dil kullanılmamalıdır. Girişte problemın tanımı; araştırmanın amacının formal olarak tanımlanması ile sonlandırılmalıdır.

İlgili akademik çalışmaların tanımlanması. İlgili çalışmaların tartışılması gerekir, ancak araştırma konusunun bütün tarihinin verilmesi de gerekmez. Bir araştırma makalesinin okuyucu kitlesinin temel problemi anladığı ve konunun tarihinin bütünüyle sunulmasına ihtiyacının olmadığı varsayılır. Daha önceki çalışmaların tanımlanması, en son yapılan, yakın geçmişteki ilgili çalışmaların özetlenmesi ve bu çalışmalardan hangilerinden yararlanılacağına söz edilmesini gerektirir. İlgili çalışmaların özetlenmesi, araştırma problemi, amaçları ve alt amaçlarına paralel olarak daha önceki çalışmaların sonuçlarının

sentezlenmesini gerektirir. Doğrudan araştırmanın problemi ile ilgili olan çalışmaların literatür taramasına dahil edilmesi gerekir. Daha önceki çalışmaların sentezlenmesinde gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalı, en önemli bulgular, yöntemsel olarak ilgili hususlar ve temel sonuçlar sentezlenmelidir.

Doğrudan ilişkili olmayan ya da alana anlamlı bir katkı sağlayacak nitelikte olmayan çalışmaların literatür taramasına dahil edilmesi, yazarın ilgili çalışmalara hakim olmadığını gösterir. Çeşitli çalışmaların özetlerinin, birbirini izleyen paragraflar halinde, birbirinden bağımsız ve kopuk olarak sunulması literatür taraması değildir. İlgili çalışmaların sunulmasında “yurt içindeki çalışmalar” ve “yurt dışındaki çalışmalar” gibi başlıklandırma, araştırmacının problem odaklı çalışmadığını, incelenen çalışmaları odağa aldığını gösterir. Yalnızca ders kitapları ya da ansiklopedik bilgiler içeren, üçüncü dereceden kaynaklara dayalı olarak yazılmış bir literatür taraması, makalenin diğer kısımlarından bağımsız olarak bir ret gerekçesi oluşturur.

İlgili çalışmaların sunulmasında, geçmişte yapılan çalışmalarla sizin çalışmanız arasında mantıksal olarak sürekliliğin kurgulanması gerekir. Bunun için ilgili çalışmaların kısa ve sentez olması ve geniş bir akademik kitle tarafından anlaşılabilirliği sağlayacak uzunlukta olması arasında bir denge gözetilmelidir.

İlgili çalışmaların sunulmasında “literatür taraması” ya da “ilgili çalışmalar” biçiminde bir başlıklandırma/alt başlıklandırma yerine, başlığı izleyen metni tanımlayıcı, araştırmanın amacı ve alt amaçlarına paralel bir başlıklandırma kullanılmalıdır.

Hipotezlerin/amaçların açıklanması ve hipotezlerin/amaçların araştırma deseni ile ilişkisinin açıklanması. Bu noktaya kadar araştırmanın problemini ve ilgili çalışmalar bağlamında arka planını açıkladınız. Bu noktada problemın çözümü için yaklaşımınızı açıklayınız (hâlâ giriş bölümünde olduğunuzu unutmayınız). Ampirik çalışmalarda hipotezler ya da cevaplanacak sorular yazılarak, bu hipotez veya soruların kuram ile nasıl ilişkili olduğu (kuramdan nasıl çıkarıldığı) ya da daha önceki çalışmaların bulgu ve argümanlarıyla nasıl bir mantıksal bağlantısı olduğu açıklanır. Bir çalışmada yalnızca hipotezlerin ya da soruların ifade edilmesi yeterli olmaz. Okuyucunun bu hipotezlerin ya da soruların neden bu çalışmada yer aldığını, nereden kaynaklandığını da bilmesi gerekir. Okurun her bir hipotezin ya da araştırma sorusunun rasyonel bir dayanağının olduğunu da görmesi gerekir. Buna bağlı olarak da, araştırma deseninin hipotezlerin test edilmesi ya da araştırma sorularının cevaplanması ile nasıl ilişkilendirildiği açıklanmalıdır. Mevcut araştırma deseninin sonuçlara ilişkin hangi çıkarımları nasıl sağlayacağı açıkça ifade edilmelidir.

Yöntem

Yöntem bölümü araştırmanın nasıl gerçekleştirildiğini ayrıntılı olarak tanımlar. Bu bölümde araştırmadaki değişkenlerin kavramsal ve operasyonel tanımları verilir. Farklı araştırmalarda farklı yöntemler kullanılabilir. Ancak, yöntemin tam ve ayrıntılı olarak tanımlanması, okuyucunun sizin araştırmanızın yönteminin uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmesini sağlar. Aynı zamanda diğer araştırmacıların sizin araştırmanızı tekrarlayabilmesi sağlar.

Yöntem bölümünün alt başlıklarının belirlenmesi. Genelde yöntem bölümü (a) katılımcılar ya da denekler, (b) örneklem, örneklem büyüklüğü (c) veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, (d) araştırma deseni gibi alt bölümlere ayrılır.

Katılımcıların özellikleri. Bulguların genellenmesi, benzer araştırmaların sonuçlarının karşılaştırılması, ikincil veri analizleri ve araştırma bulgularının sentezlenmesi açısından katılımcıların özelliklerinin açıkça tanımlanması önem taşır. Katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ya da araştırma dışında bırakılmasında kullanılan ölçütlerin, sosyo-demografik özelliklere bağlı sınırlandırmaların açıkça ifade edilmesi gerekir.

Örneklemin yeterli düzeyde tanımlanması gerekir. Özellikle araştırmanın sonuçlarını etkileyebilecek cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik statü, deneyim, sınıf düzeyi, akademik başarı ölçütleri, örgütsel özellikler ve benzeri özelliklerin mümkün olabildiğince ayrıntılı olarak tanımlanması gerekir. Bu özellikler örneklemin doğasının anlaşılabilmesi ve bulguların genellenebilmesi açısından önem taşır. Örneklemin tanımlamada kullanılan özelliklerin bir kısmı verilerin analizinde ve bulgularda kullanılmasa da, bu özelliklerin tanımlanması örneklemin daha iyi anlaşılması ve sonuçların genellenebilirliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşır.

Örnekleme prosedürleri. Örneklemin nasıl oluşturulduğu açıkça tanımlanmalıdır. Hangi örnekleme yönteminin kullanıldığı, örneklem büyüklüğü, seçilen örneklemin ne kadarına erişildiği ve kullanılabilir veri elde edildiği sayısal olarak ifade edilmelidir. Verilerin nasıl bir ortamda, nasıl ve kim tarafından toplandığı, izin ve anlaşmalar varsa bunların nasıl gerçekleştirildiği, katılımcılara herhangi bir karşılık/ücret sağlanıp sağlanmadığı, etik standartların nasıl sağlandığı gibi hususlar ayrıntılı olarak yazılmalıdır.

Örneklem büyüklüğü ve güven aralığı. Katılımcıların özelliklerinin tanımlanması ile birlikte amaçlanan örneklem büyüklüğü ile eğer örneklem seçiminde farklı koşullar uygulanmışsa, her bir koşulda (grupta) birey sayısı verilmelidir. Alınan örneklem

herhangi bir şekilde hedeflenen evrenden farklılık göstermişse, bu farklılığın açıklanması gerekir. Sonuçların yorumlanmasında örneklemden yapılabilecek çıkarımlar ile sınırlı kalınmalıdır.

Örneklemin belirlenmesinde güven aralığının mı yoksa istatistiksel tekniklere bağlı olarak gücün mü (power) ölçüt olarak alındığı belirtilmelidir. Anlam çıkarıcı (inferential) istatistikler kullanılıyorsa, istatistiksel güç (statistical power) ile ilgili hususların dikkatle değerlendirilmesi gerekir. Örneklem büyüklüğü, etki büyüklüğü (effect size) ve örnek büyüklüğü birlikte dikkate alınarak çeşitli istatistiksel tekniklerin gerektirdiği varsayımlar değerlendirilmelidir.

Ölçümler ve ortak değişkenler (covariates). Yöntem bölümünde birinci ve ikincil sonuç değişkenleri ile ortak değişkenlerin tümünün tanımlanması gerekir. Verilerin toplanmasında kullanılan yöntemler (anket, görüşme, gözlem vb.) ve ölçümlerin niteliğini artırmak için alınan önlemler (veri toplayıcıların eğitimi, çoklu gözlem vb.) açıklanmalıdır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi süreci, veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri, kültürel geçerlilik kanıtı gibi hususlarda yapılan işlemler ve bu işlemlerin sonuçları sunulmalıdır.

Araştırma deseni. Yöntem bölümünde araştırma deseninin açık bir biçimde tanımlanması gerekir. Katılımcılar doğal ortamlarında mı gözlemlendi yoksa manipüle koşullara göre mi gruplara yerleştirildi? Eğer çoklu karşılaştırmalar yapıldıysa, gruplar nasıl oluşturuldu? Örneğin yöneticiler deneyimlerine göre gruplandırıldıysa, deneyim aralıkları/grupları hangi koşullara/ölçütlere göre oluşturuldu? Çalışmada grup- içi desen mi yoksa gruplar-arası desen mi kullanıldı? Araştırma deseninin tekrarlanabilirliği sağlayacak ayrıntıda tanımlanması gerekir.

Sonuçlar/Bulgular

Sonuç bölümünde verilerin özetlenmesi gerekir. Sonuçlar, çıkarımları destekleyecek ayrıntıda sunulmalıdır. Araştırmanın problemi ya da soruları ile ilgili tüm sonuçlar, beklentilerin aksini gösterse bile, rapor edilmelidir. Etki büyüklükleri çok küçük ya da istatistiksel sonuçlar anlamlı olmasa da verilmelidir. Araştırmacıyı rahatsız edecek sonuçlar gizlenmemelidir. Vaka çalışmaları hariç, bireysel puanlar ya da ham veriler sonuçlarda sunulmamalıdır. Araştırmanın bir kurum tarafından desteklendiği durumlarda, bireysel ya da ham verilerin sunulması isteniyorsa, bu durumda ham veriler ekte sunulmalıdır.

Veri analizlerinin (nicel ya da nitel) sonuçları doğru, eksiksiz ve yansız olarak rapor edilmelidir. Kullanılan veri analiz tekniği araştırmanın problemine uygun olduğu sürece farklı veri analiz teknikleri kullanılabilir. Ancak verilerin, kullanılan veri analiz tekniğinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığının

ya da varsayımların ihlalinin tolere edilebilir olup olmadığının açıklanması gerekir. Farklı dergilerin editöryal politikalarına bağlı olarak, istatistiksel analizlerde istenilen ayrıntı düzeyi değişebilir. Ancak test edilen her bir hipotez için etki büyüklüğü tahmini ve güven aralığının verilmesi asgari koşuldur.

Okuyucunun temel istatistiksel bilgilere sahip olduğu varsayılmalıdır. Bu nedenle, yaygın olarak kullanılan istatistikler için tanımlamalar ve atıf yapılmaz. Ancak istatistiksel tekniklerin uygunluğu konusunda bir soru olması olasılığına karşı, kullanılan istatistiğin uygunluğunu gösteren kanıt sağlanmalıdır.

Araştırma sonuçlarının genellenmesinde kayıp veriler önemli bir sorun oluşturabilir. Bu nedenle, kayıp verilerin neden eksik olduğunun açıklanması ile birlikte, bu verilerin nasıl değerlendirildiğinin açıklanması gerekir.

Sonuçların sunulmasında, araştırma hipotezlerinin ya da sorularının sunulduğu sırayı izleyen bir sistematik oluşturulmalıdır.

Tablolar, grafikler, çizelgeler ve resimler. Bir makalede yer alabilecek tablo, grafik, çizelge ya da resim sayısı sınırlıdır. Eğer tabloda sunulan bilgi metin içinde sunulabiliyorsa, tablo kullanılmamalıdır. APA yazım biçimine göre yazılan makalelerde bulguların gösterimi için tablo kullanma yerine metin içinde sunma yaygın bir uygulamadır. Tablo kullanmanın makalenin anlaşılabilirliğine anlamlı bir katkı sağlayacağı düşünülüyorsa tablo kullanılmalıdır.

Tabloların kullanımında aşağıdaki hususların dikkate alınması gerekir:

- ✓ Tablolar karmaşık sayıları/bilgileri anlaşılır biçimde ve bütünlük içinde sunmak için kullanılır.
- ✓ Sayısal veriler sütunlarda, sınıflama ve karşılaştırmalar satırlarda sunulur.
- ✓ Tablolar metnin tekrarı olmamalıdır ya da tabloda yer alan tüm veriler metinde tekrarlanmamalıdır.
- ✓ Metin olmadan, sadece tablodan yorum ve anlam çıkarılabilmelidir.
- ✓ Tablolar, tablo sırasına (metinde tabloya atıfta bulunulma sırası) göre numaralandırılır (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, ..).
- ✓ “Tablo” bold ya da italik yazılmaz. Tablolarda satır ve sütun başlıkları ve sayısal değerler aynı yazı karakteri, karakter büyüklüğü ve biçimi ile yazılır (bold, italik yazılmaz).
- ✓ Tablo başlığı, numarasının altındaki satırda verilir.

- ✓ Tablo başlığı kısa, fakat tablonun içeriğini tanımlayıcı nitelikte olmalıdır.
- ✓ Tablo başlığı italik olmalı ve sözcüklerin ilk harfleri büyük yazılmalıdır.

Metinde kullanılan tabloların makale değerlendirmeye sunulmadan önce aşağıdaki sorular doğrultusunda kontrol edilmesi gerekir:

- ✓ Tablo gerçekten gerekli mi?
- ✓ Metinde tabloya atıf yapıldı mı?
- ✓ Benzer tablolar arasında tutarlılık var mı?
- ✓ Başlık kısa, fakat açıklayıcı mı?
- ✓ Sütun başlıkları uygun ve anlaşılır mı?
- ✓ Kısaltmalar, semboller vb. açıklandı mı?
- ✓ Anlamlılık düzeyleri doğru biçimde tanımlandı mı?
- ✓ Tablo için açıklayıcı “Not”lar genel, özel ve anlamlılık sırası içinde verildi mi?

Örnek “Grafik 1”de “Grafik 1” italik yazılmış, kalın değil? “Grafik no” ile “grafik numarası” farklı şeyler ise daha açık ve farklı bir isimle ifade edilmeli.

Resim, çizelge ve grafiklerde başlık italik yazılmaz, grafiğin numarası kalın yazılır ve grafik numarası ile aynı satırda devam eder.

Örnek tablo ve grafik gösterimi.

Tablo 1

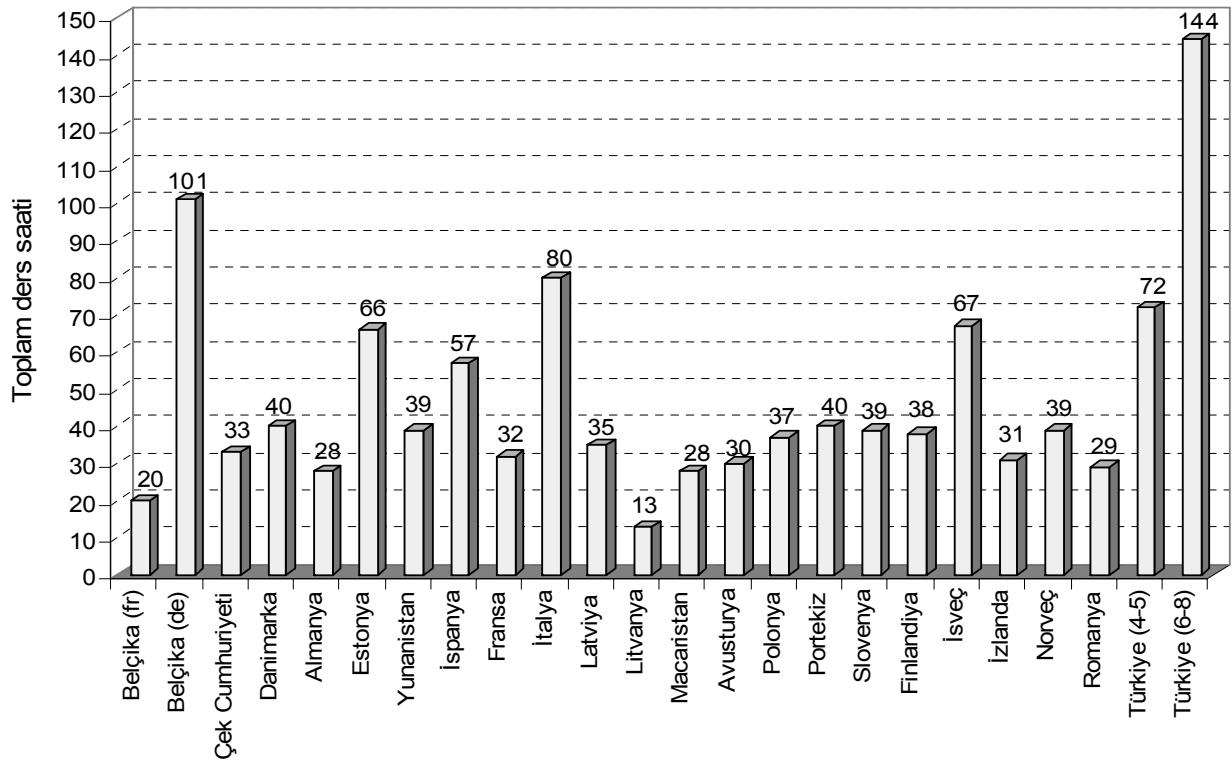
1923-2005 Yılları Arasında Okul Öncesi Eğitimde Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Öğretim yılı	Okul sayısı	Öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı
1923-1924	80	5880	136
1943-1944	49	1604	63
1963-1964	146	4767	180
1983-1984	2784	78981	4414
1997-1998	7532	181450	10186
1998-1999	7976	207319	11825
1999-2000	8571	213944	15696
2000-2001	9249	258706	16563
2001-2002	9643	289066	18149
2002-2003	11314	320038	18921
2003-2004	13692	358499	19122
2004-2005	16016	434771	22030

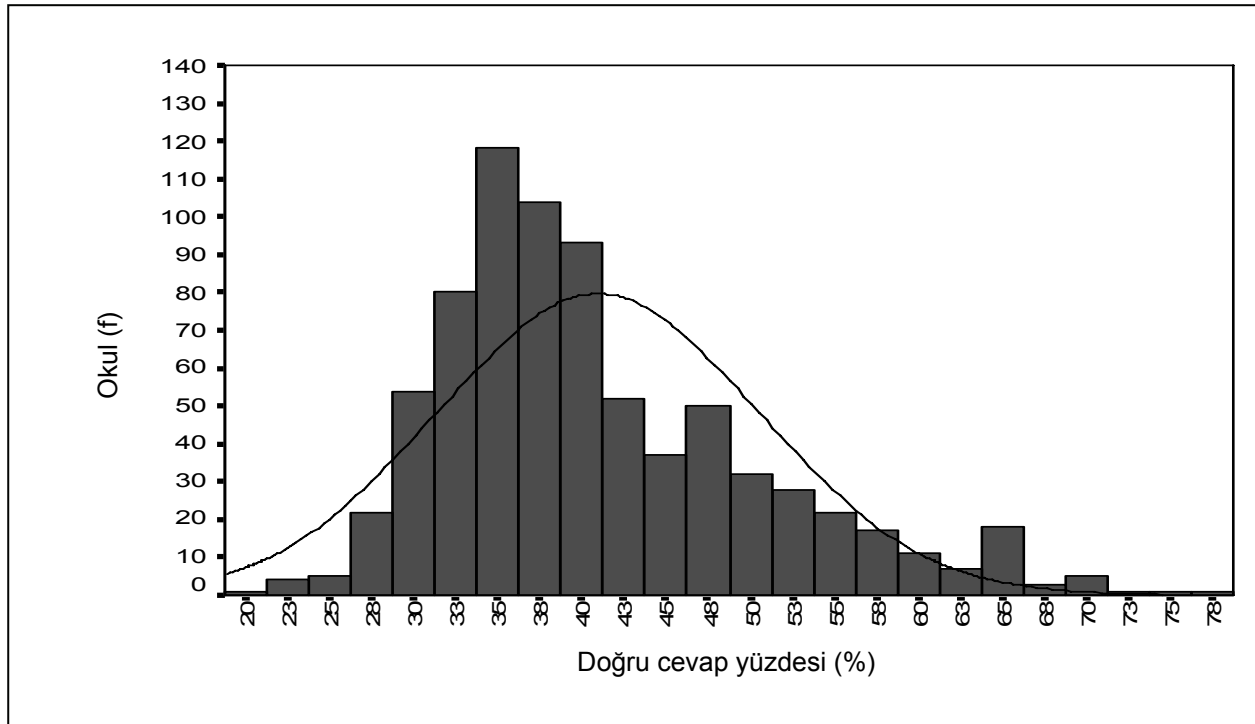
Tablo 2

1992-2005 Yılları Arasında MEB'e Bağlı Resmi ve Özel Anaokulu ve Anasınıfı Sayıları

Öğretim yılı	Anaokulları			Anasınıfları			Genel Toplam
	Resmi	Özel	Toplam	Resmi	Özel	Toplam	
1992-1993	35	160	195	4104	106	4210	4405
1993-1994	49	160	209	5377	134	5511	5720
1994-1995	65	152	217	5658	161	5819	6036
1995-1996	79	140	219	5998	208	6206	6425
1996-1997	100	155	255	6294	237	6531	6786
1997-1998	129	182	311	6356	332	6688	6999
1998-1999	189	219	408	7200	368	7568	7976
1999-2000	269	237	506	7665	400	8065	8571
2000-2001	301	262	563	7996	437	8433	8996
2001-2002	348	262	610	8524	509	9033	9643
2002-2003	418	279	697	8807	153	8960	9657
2003-2004	483	300	783	11230	199	11429	12212
2004-2005	539	326	865	13305	241	13546	14411



Grafik 1. Zorunlu eğitim programlarında yabancı dil öğretimi için önerilen bir öğretim yılı için minimum toplam ders saati. Türkiye için veriler 2005-2006, diğer ülkeler için veriler 2002-2003 öğretim yılına aittir. Veriler www.euridice.eu üzerinden ülkelerin eğitim sistemlerine ilişkin dokümanlardan elde edilmiştir.



Grafik 2. Ankara ili 2003-2004 öğretim yılı öğrenci başarısını değerlendirme sınavı sekizinci sınıf doğru cevap yüzdelilerinin okul bazında dağılımı. Veriler Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından sağlanmıştır.

Tartışma

Sonuçların sunumundan sonra, araştırmanın hipotez/soruları ile ilişkili olarak bu sonuçları değerlendirebilir ve çıkarımlarda bulunabilirsiniz. Burada bulguların özetlemesi yapılmaz. Bulgular değerlendirilir, yorumlanır ve kuram ve uygulama açısından bulgulardan çıkarımlar yapılır. Tartışma, “bu araştırmanın bulguları, araştırma soruları ile ilgili hangi sonuçlara varmamızı sağlamaktadır?” sorusunun cevabı olmalıdır. Tartışma bölümü sizin bulgularınızın hipotezlerinizi desteklediği ya da desteklemediği, araştırma sorularınıza nasıl bir cevap oluşturduğunu açıkça ifade eden bir cümle ile başlamalıdır. Eğer beklediğiniz sonuçlar elde edilemediyse, bunun olası nedenleri açıklanmalıdır. Bulgularınızın kuramsal ya da uygulama açısından bir bağlama yerleştirilebilmesi, desteklenmesi ya da açıklık getirilebilmesi için daha önceki çalışmaların sonuçları ile ilişkilendirme yapılmalıdır. Tartışma bölümünde, daha önce sunulan hiçbir bilgi ya da ifade tekrarlanmamalıdır. Yazdığınız her cümle sizin yorumunuza bir katkı sağlamalıdır.

Tartışma bölümünde yaptığınız yorumlar hiçbir zaman araştırmanıza dayalı olarak yapılabilecek yorumların ötesine geçmemelidir. Bu nedenle yorum yaparken; araştırmanızda ve ölçümlerinizi de olası yanlışlıklar ya da iç geçerliği azaltacak etkenler ile araştırmanızın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın bulgularının yorumlanmasında sınırlılıklar varsa, bu sınırlılıklar açıkça ifade edilmelidir. Sonuçlarınızın genellenebilirliğini eleştirel bir bakış açısı ile tartışmalısınız.

Tartışma bölümünün sonunda araştırmanızın bulgularının önemini ifade eden bir yorum yapmalısınız. Ancak bu yorumun akılcı ve bulgulara dayalı olması gerekir. Bu yorumunuzun aşağıdaki soruların cevabını oluşturması gerekir:

- ✓ Elde ettiğiniz sonuçların kuram ve uygulama açısından anlamı nedir? Sonuçlarınız geçerli ve tekrarlanabilir ise, gerçek yaşamda hangi olgu/problem bu sonuçlardan hareketle açıklanabilir/çözülebilir ya da modellenilebilir?
- ✓ Bu araştırmanın sonuçlarına göre, hangi problemler çözülememiştir ya da hangi sorular hâlâ cevaplanamamıştır?

Bu soruların cevapları sizin araştırmanızın alana katkısını gösterir ve sizin araştırmanızın meşruiyetini kanıtlar. Bu nedendir ki, bu soruların cevapları çok açık ve net olarak ifade edilmeli ve araştırmanızın son paragrafını oluşturmalıdır.

Kaynakça

Atıfta bulunmak. Yazar olarak okuyucuya sizin çalışmanızın, araştırma probleminiz ile ilgili bugüne kadar yapılan çalışmalar içinde yerini göstermeniz gerekir. Sizin çalışmanızdan önce neler yapılmıştı ve siz çalışmanızı hangi bilinenler üzerine kurguladınız? Çalışmanızın bilinenler üzerine katkısı nedir? Okuyucunun bu soruların cevaplarını açık bir biçimde görmesi gerekir.

Tipik olarak bir ampirik çalışmada herhangi bir fikir, kavram ya da sonuç ile ilgili en önemli birkaç kaynağa atıfta bulunmak yeterli olabilir. Ancak kuramsal çalışmalarda ve literatür taraması çalışmalarında belirli ölçütleri karşılayan tüm araştırmalara atıfta bulunulması gerekir.

Başkalarına ait bir fikri ya da bilgiyi kaynak göstermeden kullanmak çalmaktır ve aşırma/intihal olarak adlandırılır. Yasal olarak ve etik olarak kabul edilemez. Aynı zamanda yazarın kendisinin daha önceden yayımlanmış bir çalışmasının bir kısmını ya da tamamını yeni bir çalışmada kaynak göstermeden kullanması kendinden-aşırma olarak değerlendirilir. Başka bir çalışmaya atıfta bulunmada yazar soyadı ve tarih verilmelidir. Genel olarak doğrudan alıntı yapılmayan atıflarda sayfa numarası verilmesi önerilir. Ancak sayfa numarası veriliyorsa, makale içinde doğrudan alıntı yapılmayan tüm atıflarda verilmelidir.

Doğrudan alıntı. Eğer bir kaynaktan doğrudan alıntı yapıyorsa, 40 sözcükten az alıntılar metin içinde [“] işareti ile başlar ve ifadenin sonunda [”] (yazar soyadı, s. no)] ile bitirilir. Doğrudan alıntı 40 sözcük ya da daha fazla ise alıntı ayrı bir paragraf halinde ve soldan yaklaşık 1.25 cm içeri alınmış şekilde yazılır. Doğrudan blok halinde alıntıda da yazar soyadı, tarih ve sayfa no verilir. Alıntı yapılan eserde sayfa numarası kullanılmamışsa, bu durumda sayfa numarası yerine paragraf numarası (örneğin; para. 5) verilmelidir.

Farklı türden eserler için kaynak gösterme

1. Kitap, tek yazarlı

Metin içinde

Atıf: (Balcı, 2000) ya da Balcı (2000)

Doğrudan alıntı: (Balcı, 2000, s. 42)

Kaynakçada

Chunn, M. (1997). *Seven voices: Tales of madness and mith*. Auckland, New Zealand: PEP.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

2. Kitap, iki yazarlı

Metin içinde

Atıf: (Şimşek ve Yıldırım, 2005).

Doğrudan alıntı: (Şimşek ve Yıldırım, 2005, s. 45)

Kaynakçada

Beck, D. A., & Heynes, A. P. (2002). *Managing diversity in the classroom*. Washington, DC: New Age Printing.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

3. Kitap, 3-5 yazarlı

Metin içinde

Metin içinde ilk atıf: (Beck, Sales, Walter ve Heynes, 2002)

Daha sonraki atıflar: (Beck ve diğ., 2002)

Kaynakçada

Beck, C. A. J., Sales, B. D., Walter, M. D., & Heynes, A. P. (2002). *Managing diversity in the classroom*. Washington, DC: New Age Printing.

4. Kitap, 6 ve daha fazla yazarlı

Metin içinde

İlk atıf dahil olmak üzere: (Beck ve diğ., 2002)

Kaynakçada

Beck, D. A., Sales, B. S., Walter, M. D., Heynes, A. P., Jones, C., Adams, N. ve diğ. (2002). *Managing student behavior*. Washington, DC: New Age Printing.

5. Editörlü kitap

Metin içinde

(Karip, 1996)

(Roedino, 1990)

Kaynakçada

Karip, E. (Ed.). (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Roedino, H. L. (Ed.) (1990). *Everyday memory functions*. Hillsdale, NJ: Stings.

6. Editörlü kitapta bölüm

Metin içinde

(Bjork, 1989)

(Sezgin, 2007)

Kaynakçada

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.). *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sezgin, F. (2007). Ölçme ve değerlendirmede temel istatistiksel işlemler. İçinde, E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (ss. 273-305). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

7. Online kitap

Metin içinde

(O'Keefe, 1999)

Kaynakçada

O'Keefe, E. (1999). *Egoism & the crisis in Western values*. Available from <http://www.onlineoriginals.com/showitem.asp?itemID=135>, 17/07/2008 tarihinde alındı.

8. Tez

Metin içinde

(Begg, 2001)

(Şirin, 1998)

Kaynakçada

Begg, M. M. (2001). *Dairy farm women in the Waikato 1946-1996: Fifty years of social and structural change*. Unpublished doctoral dissertation, University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Şirin, H. (1998). *Özel dershanelerin genel görünümü ve öğrenci görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

9. Bildiri

Metin içinde

(Field, 2001)

(Çiftçi, 1998)

Kaynakçada

Field, G. (2001). Rethinking reference rethought. In *Revelling in Reference: Reference and Information Services Section Symposium, 12-14 October 2001* (pp. 59-64). Melbourne, Victoria, Australia: Australian Library and Information Association.

Çiftçi, A. (2006). Cumhuriyet eğitiminin yasal dayanakları. *Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu, 16-17 Mart 2006* (syf. 179-195). Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.

10. Rapor

Metin içinde

(Smith, 2001)

(ÇSGB, 1998)

Kaynakçada

Smith, P. (2001). *Waikato River water quality monitoring programme: Data report 2001*. Hamilton, New Zealand: Environment Waikato.

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı. (2004). *2004 yılı raporu. Yurtdışındaki vatandaşlarımıza ilişkin gelişmeler ve sayısal bilgiler, rapor no:129*. Ankara: ÇSGB.

11. Akademik dergiler

Metin içinde

(Klimoski ve Palmer, 1993)

(Balcı, 2000)

Kaynakçada

Klimoski, R., & Palmer, S. (1993). The ADA and the hiring process in organizations. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 45(2), 10-36.

Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 495-508.

Bütünlük İçinde, Kısa ve Öz Yazabilmek

Metnin Düzenlenmesi

Metnin uzunluğu. Bir makale metninin uzunluğu, makalenizi göndereceğiniz dergiye göre değişir. Ancak genel kural; “az daha çoktur”, ne kadar kısa bir metinde anlatacağınızı bütünlük içinde sunarsanız, makaleniz o kadar kaliteli olur. Tekrarlar, gereksiz açıklamalar ve dolaylı anlatımlardan kaçınarak makalenizi kısıltabilirsiniz.

Anlatımda akışı ve hiyerarşik yapılandırmayı sağlayacak biçimde başlıklandırma. Aynı derecede önemli olan kısımlar aynı düzeyde başlıklandırılmalıdır. Aşağıda başlık biçimleri sunulmaktadır. Düzey 3, Düzey 4 ve Düzey 5 başlıkları paragraf başlıklarıdır ve metnin yazımı başlığı izleyen noktadan sonra satır başı yapmadan devam eder. Bir makalede her bir bölüm birinci düzey başlık ile başlar.

Başlıklar	
Düzey	Biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük ve Diğer Harfler Küçük
2	Sola Dayalı, Kalın, İlk Harfler Büyük ve Diğer Harfler Küçük
3	Soldan boşluk (tab), kalın, küçük harfler ve başlığın sonunda nokta.
4	Soldan boşluk (tab), kalın, italik, küçük harfler ve başlığın sonunda nokta.
5	Soldan boşluk (tab), italik, küçük harfler ve başlığın sonunda nokta.

Bir makale için örnek başlıklar

İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Yazar Adı Soyadı

Yazar kurumu, Şehir

[Giriş]

(Giriş için başlık yazılmaz, ancak giriş bölümündeki alt başlıklar bir ya da birkaç giriş paragrafından sonra gelir ve ikinci düzey başlıklar olarak, ikinci düzey başlıkların alt başlıkları varsa izleyen sıra içinde düzenlenir.)

Örgütsel İklim

Örgütsel Sağlık

Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Yöntem

Evren ve Örneklem

Veri Toplama Araçları

Örgütsel iklim anketi.

Örgüt sağlığı anketi.

Örgütsel bağlılık anketi.

Araştırma Deseni ve işlemler

Verilerin Analizi

Bulgular

Örgütsel İklimin Niteliği

Örgütsel Sağlık Düzeyi

Örgütsel Bağlılık Düzeyi

Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi

Tartışma/Sonuç, Öneriler

Kaynaklar

Metin akışı ve paralellik. Başlıkların yapılandırılmasında olduğu gibi, metnin farklı bölümlerinin sunumunda izlenen sırada paralellik olması gerekir. Örneğin birinci alt problemin çözümüne yönelik yöntem ve teknikler yöntem bölümünde birinci sırada, bulgular bölümünde ve tartışma bölümünde yine ilk sırada verilmelidir. Böylece okuyucunun metnin tamamını bir sistematik sıra içinde anlaması sağlanabilir. Aynı şekilde paragraflar arasında geçişlerin ve sistematik bir sıranın izlenmesi gerekir. Bölümleri ve alt başlıkları numaralandırmak gereksiz bir sayısal karmaşa yaratmanın da ötesinde, sayısal

olarak bir kronoloji ya da önem sırası algılamasına neden olarak yanlış anlaşılmalara doğurabilir.

Yazım Biçimi

Fikirlerin sunumunda süreklilik ve bağlantıyı sağlama. Sözcükler, kavramlar ve tematik gelişimde [Girişten] [Tartışma] bölümünün sonuna kadar sürekliliği sağlayabilirsiniz; okuyucu sizi daha kolay anlayacaktır. Kavramlarda ve terminolojide akışın ve bir örnekliğin sağlanması gerekir. Akıcılığın sağlanması için noktalama işaretlerinin doğru

kullanılması, ancak gereksiz yerde kullanılmaması önem taşır. Sürekliliği sağlamak için paragraf içinde, fikirler arasında ve paragraflar arasında geçiş ifadeleri kullanılabilir.

İfade akıcılık. Metnin akışında beklenmedik ifadeler, cümle yapısında değişiklikler ya da ifadelerde belirsizlikler, gerilim yaratacak ifadeler, metnin akışında ani anlam değişiklikleri, bir fikri yeterince açıklamadan başka bir fikre geçiş gibi sorunlar metnin akıcılığını olumsuz etkiler. Yazarlar aynı sözcüğü tekrarlamamak için benzer sözcükleri kullanmayı tercih edebilirler. Ancak, benzer sözcükleri kullanmak çoğu zaman okuyucu tarafından farklı bir anlam olarak değerlendirilebilir. Kendi yazdığınız metnin içinde olduğunuz için bu sorunları siz göremeyebilirsiniz. Bu nedenle metni bir meslektaşınızın okuması bu tür sorunları gidermekte yardımcı olabilir.

İfadenin tonu. Yazımda problemin sizin için ne kadar önemli olduğunu gösteren ve tarzı olan bir dil kullanabilirsiniz. Ancak kullanılan dilin duygusal olmaması gerekir. Farklı araştırmacıların aynı konuya bakış açılarında farklılıklar olabilir. Ancak bu farklılıkları ifade etmede kullanılan dilin diğer araştırmacılara karşı saldırgan ya da rencide edici bir nitelikte olmaması gerekir. Örneğin, “Şisman ve Turan (2010) ... konusuna değinmemiştir” ifadesi kabul edilebilir bir yazım tonu olmasına karşın, “Şisman ve Turan (2010) ... konusunu bütünüyle göz ardı etmiştir” ifadesi akademik yazım çerçevesinde normal karşılanamaz.

Anlatımda ekonomiklik. Anlatımın açık, net ve doğrudan olması gerekir. Bir dergide sizin makalenize ayrılacak alan sınırlı olduğuna göre, bu alanı ekonomik kullanmak zorundasınız. Makalenizi gereksiz tekrarlar, belirsizlik içeren sözcükler, jargon, dolaylı anlatım, gereksiz yere kullanılan sözcükler ve dolambaçlı anlatımlardan vazgeçerek kısaltabilirsiniz. Kısa cümlelerin anlaşılması daha kolaydır.

Cümleden çıkarıldığında anlam kaybına neden olmayan sözcükler kullanılmamalıdır. Örneğin “*ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri*” yerine “*sınıf öğretmenleri*” ifadesini kullanmak bir anlam kaybına neden olmaz.

Araştırma dili evrenseldir. Bu nedenle, “*ülkemizde*” yerine “*Türkiye’de*”, “*son yıllarda*” yerine “*2000 yılından sonra*” ifadesinin kullanılması daha uygun olur. Araştırmanızı 2020 yılında okuyacak biri, “*son yıllarda*”, “*çağdaş*” ya da “*günümüzde*” ifadesinden ne anlamalıdır?

Tekrarlardan kaçınılmalıdır. Aşağıdaki ifadelerde italik olanlar tekrar ve gereksiz ifadeler olarak değerlendirilebilir.

Grupların [da] her üçünde benzer sonuçlar görülmüştür.

Toplam 235 katılımcı

Beş farklı grupta

Daha önceki araştırmalar göstermiştir ki,

Kısaca özetlemek gerekirse

Metnin her bir cümlesinin kısa olması sıkıcılığa neden olabilir. Cümle uzunluğunun anlatım içinde değişken olması gerekir. Kavramların açıklanması daha uzun cümleler gerektirebilir.

Paragraf uzunluğuna da özen gösterilmelidir. Bir cümlelik paragraf olmayacağı gibi, bir sayfalık paragraf da okunabilirliği kaybetmek anlamına gelir.

Dilde yanlışlığın önlenmesi. Akademik yazımda konu ile ilgili olmayan değerlendirmelerden, birey ya da gruplarla ilgili ima ve önyargılardan kaçınılmalıdır. Yazımda bireyler ya da gruplara karşı yanlışlık veya aşağılayıcı bir tutum kabul edilemez.

Konunun gerektirdiği netliğin sağlanması. Belirli bir denek/katılımcı grubunu tanımlarken genel olarak tanımlama yerine spesifik olarak tanımlama yapılması uygun olur. Örneğin, “20 yıl ve üzeri mesleki deneyim” yerine “20-32 yıl mesleki deneyim” ifadesinin kullanılması daha uygun olur. Etnik, dinî ya da çeşitli biçimlerde inançlara dayalı olarak sınıflandırılmış grupları tanımlamada kullanılacak ad/etiketlerde oldukça dikkatli davranılmalı, kullanılan ifadeler hiçbir şekilde dışlayıcı ya da küçük düşürücü olmamalıdır. Cinsiyet ifadeleri kullanılırken kültürel adlandırmalar ve biyolojik adlandırmalar uygun biçimde kullanılmalıdır.

Etiketlemelerde dikkatli olunması. Özellikle sosyal bilimlerde ve sağlık bilimlerinde etiketlemeler çeşitli sosyal, psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklara sahip bireylerin ya da grupların tanımlanmasında kullanılan etiketler/adlandırmalar incitici ya da aşağılayıcı bir anlam taşıyabilir. Örneğin “risk altındaki çocuklar” ifadesi birçok şekilde yorumlanabilir ve riskin kaynağına ilişkin farklı yorumlar yapılabilir. Bu şekilde genel bir ifade yerine araştırmada değerlendirmeye alınan risk tanımı yapılabilir ve bu riski tanımlayıcı bir ifade daha uygun olabilir. Birçok araştırmada yöntem, yaklaşım ya da çeşitli davranış biçimlerinin adlandırılmasında kullanılan “geleneksel” ile “X”in karşılaştırılması araştırmanın her aşamasında “geleneksel” olarak adlandırılana karşı çeşitli kalıp yargı ve önyargıları doğrudan ya da dolaylı olarak ima eder. Burada geleneksel olanın ne olduğu ve neleri kapsadığı da yoruma açıktır. Bunun yerine geleneksel olarak adlandırılanın ne olduğu yazılabilir.

Makalenizi Göndermeden Önce Cevaplamanız Gereken Sorular

Format

- ✓ Derginin web sayfasından veya son sayısından makale sunumunda biçimsel gereklerle ilgili konuları kontrol ettiniz mi?
- ✓ Kaynaklar, dipnotlar ve alıntılar dahil olmak üzere tüm metin iki satır aralığı ile yazıldı mı?
- ✓ Kenar boşlukları en az 2,5 cm olarak ayarlandı mı?
- ✓ Kapak sayfası, öz/özet, kaynakçalar, ekler, yazar hakkında bilgiler, tablolar, grafikler her biri ayrı bir sayfada ve tek sayfada olacak biçimde düzenlendi mi? Tablo ve grafik başlıkları ile tablo ve grafikler aynı/tek bir sayfada mı?
- ✓ Tüm sayfalar sıralı bir şekilde numaralandırıldı mı?

Kapak Sayfası ve Öz/Özet

- ✓ Başlık 12 sözcükten daha uzun mu?
- ✓ Yazarın adı, araştırmanın gerçekleştirildiği zamanda bağlı olduğu kurum, kurum değiştirmişse, şu anda çalıştığı kurum da belirtildi mi?
- ✓ Kapak sayfasında üstbilgi, makalenin başlığı, yazarın adı, kurumu, tarih, yazara ilişkin bilgiler yer almakta mı? (Bazı dergiler yazar bilgilerini yalnızca üst yazıda isteyebilir).
- ✓ Öz/özet derginin istediği sözcük sayısı sınırları içinde mi?

Paragraflar ve Başlıklar

- ✓ Her bir paragraf bir cümleden uzun, bir sayfadan kısa mı?
- ✓ Alt başlıklar makalenin düzenlenmesine uygun olarak yapılandırıldı mı?
- ✓ Aynı düzeydeki tüm başlıklar aynı biçimde düzenlendi mi?

Kısaltmalar

- ✓ Gereksiz kısaltmalar ayıklanmış, gerekli olanların açılımı yazılmış mı?
- ✓ Tablo ve figürlerde kullanılan kısaltmalar açıklandı mı?

Kaynaklar

- ✓ Tüm kaynaklar hem metin içinde hem de kaynakçada belirtildi mi?

- ✓ Metin içinde ve kaynakçada tüm kaynakların yazımı ve tarihi doğru olarak verildi mi?
- ✓ Makale ve dergi başlık/adları tam olarak yazıldı mı?
- ✓ Metin içinde atıflarda her bir parantezin içinde ve kaynakçada kaynaklar yazar soyadlarına göre alfabetik olarak sıralandı mı?
- ✓ Kaynakçada yer alan tüm makale ve kitap bölümleri için sayfa numaraları belirtildi mi?

Tablolar ve Figürler

- ✓ Her bir tablo ve sütunun başlığı var mı?
- ✓ Tablolarda dikey çizgiler kaldırıldı mı?
- ✓ Tablolara metin içinde atıf yapıldı mı?
- ✓ Tablolar ve figürler okunabilir durumda mı?
- ✓ Figürlerde yazılar 8 puntodan büyük, 14 puntodan küçük mü?
- ✓ Figürlerin dosya biçimi istenen formatta mı?
- ✓ Figürler baskı için yeterince netliğe sahip mi?
- ✓ Tüm tablolar ve figürler (ayrı ayrı) ardışık olarak numaralandırıldı mı?
- ✓ Metin içinde tablo ve figürlere atıflar metin içinde ardışık olarak yapıldı mı?

Telif Hakkı ve Alıntılar

- ✓ Telif hakkı başkasına ait olup makalede kullanılan testler, metin, resim, grafik, tablo vb. için yazılı izin alınarak, makale ile birlikte sunuldu mu?
- ✓ Metin içinde tüm alıntılar için sayfa (ya da paragraf) numarası gösterildi mi?

Makalenin Sunumu

- ✓ Derginin editörünün iletişim adresi güncel ve doğru mu?
- ✓ Makaleyi bir üst yazı ile birlikte mi sunuyorsunuz? Üst yazıda;
 - yazarın posta adresi, e-posta adresi, telefon numarası vb. gerekli iletişim bilgileri,
 - makalenin daha önce yayımlanmadığı ve yayımlanmak için sunulmadığı, değerlendirilmediği,
 - yazar olarak, yayımlanmış benzer çalışmalarınız hakkında editöre bilgileri yer almakta mı?