

ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 3 - Issue 2



IJTASE

INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

APRIL 2014

Volume 3 - Issue 2

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih epni
Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar
Prof. Dr. Rana Varol
Editor

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay
Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman
Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay
Assoc. Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin
Ms Umut Tekgüç
Associate Editor

Message from the Editor-in-Chief

I am very pleased to publish second issue in 2014. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.


Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Copyright © 2014 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey



Editor in Cheif

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editor

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Associate Editor

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editor

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. AYTEKİN İŞMAN, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydın University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Ferda Öztürk Kömleksiz, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gürol Zırılıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Hasan Avcioğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)
PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)
PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)
PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)
PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)
PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)
PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)
PhD. Müfit Kömleksiz, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Nazife Aydınoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)
PhD. Özcan Demirel, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)
PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, Italy)
PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Articles

ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMININ HAZIRLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ: UYGULAMA ÖĞRETMENİNİN VE KATILIMCILARIN GÖRÜŞLERİ

Şükran UÇUŞ

THE MOST FREQUENTLY USED LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY TURKISH ELEMENTARY AND UPPER INTERMEDIATE LEVEL PREPARATORY SCHOOL STUDENTS

Aysel MUTLU, Mehmet Ali YAVUZ

İLKÖĞRETİM SEVİYESİNDEKİ ÖĞRENCİLER İÇİN CEBİRSEL DÜŞÜNME VE CEBİRSEL MUHAKEME BECERİSİNİN ÖNEMİ

Deniz KAYA, Cenk KEŞAN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Tolga TOPCUBAŞI, Soner POLAT

BİRİNCİ SINIFA BAŞLAYAN ÇOCUKLARIN, VELİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OKULA UYUMLARININ İNCELENMESİ

Nesrin IŞIKOĞLU ERDOĞAN, Zeynep Ceren ŞİMŞEK

ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMININ HAZIRLANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ: UYGULAMA ÖĞRETMENİNİN VE KATILIMCILARIN GÖRÜŞLERİ

PREPARATION AND EVALUATION OF CHILDREN'S RIGHTS EDUCATION PROGRAM: THE OPINIONS OF CURRICULUM PRACTITIONER AND THE OPINIONS OF PARTICIPIANTS

Şükran UÇUŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Ankara, 06532, Türkiye
sukran_ucus@hotmail.com

ÖZET

Çocuk hakları eğitiminin amacı çocuklara, insan haklarına saygılı ve demokratik bir toplumun yaşatılması için gerek duyulan temel bilgi, tutum, sosyal becerilerinin kazandırılmasıdır. Bu araştırma çocuk haklarına yönelik bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Araştırmanın amacı ilköğretim düzeyinde hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan özelliklerine katkısını belirlemek, çocukların haklarından ve özgürlüklerinden yararlanma düzeylerine etkisini tespit etmek amacıyla uygulama öğretmeninin ve katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma; 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Ankara il merkezinde, sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altında olan ailelerin çocuklarının devam ettiği bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında serbest etkinlik derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu program çerçevesinde on bir hafta boyunca çalışma grubundaki çocuklara çocuk hakları konusunda farkındalık yaratmaya yönelik etkinlikler içeren bir program uygulanmıştır. Bu programda okul programına uygun olarak haftada en az 2 (6 ders saati) gün olmak üzere on bir hafta boyunca çocuklara farklı kültürlere ve farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, istismar ve ihmale karşı korunma, katılım hakları, kendi haklarının farkında olma, özel hayatın gizliliği, sağlık ve refah hakları vb. gibi temalara yönelik kazanımlar çeşitlilikle işlenmiş, öğrenciler bilinçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma verileri “yarı-yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri”nin yanı sıra “öğrenci günlükleri”, “gözlem”, “araştırmacı notları”, “öğrenci ürünleri”, “bazı derslere ait videolar” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “çocuk hakları farkındalık ölçeği” olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizi isebetimsel analizlerle ve içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde uygulanan program için; alan yazınına dayanarak katılım, korunma, yaşama ve gelişme hakları olarak dört ana hak kategorisine bölerek bulguların analizi işlemi yapılmıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgular, kategoriler (katılım, korunma, yaşam, gelişme) bakımından farklılıklar göstermiştir. Program uygulaması sonrasında öğrencilerin çocuk hakları eğitimi hakkındaki düşüncelerinde program uygulaması öncesine göre anlamlı bir farklılık sağlanmıştır. Ayrıca program uygulamaları sonrası çalışma grubundaki çocukların uygulanan program sayesinde çocuk hakları konusunda farkındalık kazanmış oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk hakları, Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk hakları eğitimi programı, çocuk hakları farkındalığı

ABSTRACT

The purpose of children's rights education, is gain needed basic knowledge, attitudes, social skills. to survive a society which is given human right respect and democratic. This study is based on the preparation, application and assessment of a curriculum for teaching children's rights. Study aims at assessing the impact of a primary school curriculum on the students' cognitive and affective development and to evaluate how students' benefit from their rights and liberties. Main objective of children's rights education is to enable children to gain the necessary social behaviors and essential knowledge for creating a democratic society that is based on respecting human rights. Study is realized in 2011-2012 education year during spring term in Ankara with the participation of 5th grade students whose families have middle and lower income levels. Within the context of this study a 11-weeks program which comprises activities to enhance awareness about children's rights were implemented. During the implementation period, inline with their ordinary study program, students were requested to participate to various activities at least for 2 days in a week (6 hours) about respecting to different cultures, sexual equality, ways to protect themselves about omission and infringements, participatory rights, awareness about personal rights, safeguarding private life, health and prosperity rights. This study is an action research. Data collected with this study is based on both qualitative and quantitative methods which comprise “semi-structured student and teacher interviews”, “student diaries”, “participatory observations”, “notes taken by the researcher”, “students' own products”, “videos shot during the classes” and the “student rights awareness scale” which is developed by the researcher herself. These data are analyzed in two phases: during and after the collection phase. “SPSS for Windows” was used while the assessment of qualitative data. Qualitative data is analyzed via descriptive analysis and content analysis. The main program for qualitative analysis is developed by focusing on the previous studies and is considered under four headings which are: participation, protection, survival and development. As a result of the quantitative assessments done over the curriculum, it is revealed that the study group had demonstrated a clear progress on learning of human rights, using these knowledge as a behavior,

developing an awareness on these rights and freedoms. Certain differences were seen in certain categories (participation, safeguard, survival, development). A slight difference is seen on students about teaching children about their rights. Moreover, it is revealed that a great awareness was seen on the study group about children rights.

Keywords: children rights, Convention of Children Rights, children rights curriculum, awareness of children rights

1. Giriş

Değişen ve gelişen dünyada ülkeler çağdaş uygarlık düzeyine erişebilmek, maddi ve manevi doygunluğa, kaliteye ulaşabilmek için öncelikle yetiştireceği insan tipine yoğunlaşması gerekmektedir. Toplumun kaliteli bir geleceğe sahip olması, yetiştireceği nesillerin etkili bir eğitime ve donanımlı yaşantılara yönlendirilmesiyle ilişkilidir. Bir toplumun mutluluğu; toplumun sorumlu olduğu çocuklara sağlıklı yaşama, büyüme ve gelişmesine yönelik tüm imkânları seferber etmesiyle gerçekleşir. Çocuğun aileden başlayarak okul ortamında ve toplum içerisinde kişiliğinin olumlu yönde gelişimini sağlayacak, gerektiğinde kişiliğin korunmasını sağlayacak, zihinsel becerilerin, yeteneklerinin geliştirilmesi amaç olarak belirlenip, haklarına saygılı aile ve eğitim ortamları geliştirilmesini ön görür. Çocukların sahip olduğu hakları bilmesi, kullanması ve yaşatması demokratik bireylerin yetişmesine büyük katkı getirir. Çocuk hakları için öğrenmenin ilkesi ise, çocukların öğrendikleri bu hakları sınıf, okul ve toplumda kullanabilmeleri konusunda teşviki öngörür. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 4., 28., 29. ve 42. maddeleri çocuk hakları eğitiminin yasal temellerini oluşturur. Sözleşme'nin etkililiği, ilke ve hükümleri konusunda toplum farkındalığının sağlanmasına bağlıdır. Kuşkusuz bunu sağlamanın en iyi yolu okulda çocuk haklarının öğretilmesidir. Bu bağlamda; Sözleşme'nin 42. maddesinde şu ifade belirtilmiştir:

"Taraf devletler, sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler."

Bu madde Sözleşme'nin yaşama geçirilmesi gerekliliğini vurgular. Bu maddeye göre; taraf devletler çocukların sahip oldukları hakların öğretilmesine yönelik bir yükümlülük üstlenir. Haklarını bilmeyen bir kişide hak bilincinin ve hakkını kullanma yetisinin oluşması beklenemez. Bilgili, sorumlu, haklarından yararlanma yeteneği gelişmiş çocukların topluma kazandırılabilmesi ancak iyi bir temel eğitim olanağını sağlanmasına bağlıdır. Çocuk Hakları Sözleşme'sinin 28. maddesi ile hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün çocukların eğitim hakkına sahip olduğu belirtilmekte; eğitimin kalitesini belirleyen bir çerçeve sunulmaktadır. Sözleşme'nin 29. maddesi çocuk merkezli bir öğretme ve öğrenme modelini öngörerek; öğrencilerin eğitim sürecine aktif biçimde katılacakları, kendilerine sorunlarını çözebilecekleri, yaşam boyu öğrenerek doğru kararlar verebilecek özgüveni kazanacakları bir yapıyı gündeme getirmektedir. Kepenekçi (2000) sahip oldukları haklar konusunda bilgilendirilen çocukların, yetişkinlik yıllarında da haklarını kullanma, korunmasını sağlama ve başkalarının haklarına saygı duyma konusunda bilinçli insan olacaklarını ifade etmiştir (Kepenekçi, 2000: 26). Eğitim ve haklar arasındaki ilişkiyi bu çerçevede açıkladıktan sonra çocuk hakları eğitiminin nasıl düzenleneceği de önemli bir husustur. Çocuk hakları eğitimi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi tanımakla başlayacak biçimde çocuk hakları konusunda gerekli, yeterli ve uygun bilgiyi edinmeyi, çocuk haklarını çocukların kendilerini güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, insan haklarının ve çocuk haklarının uygulandığı ve saygı gösterildiği bir ortamda öğrenilmesini ve çocuk haklarını kullanmak, çocuk haklarını korumak ve çocuğun gelişimsel gereksinimlerini karşılamak konusunda çocuk hakları için duyarlılık oluşturmayı içerecek biçimde tanımlanabilir (Males ve Stricevic, 2001; Akt: Özdemir- Uluç, 2008). Howe ve Covell'a göre (2005) ise çocuk hakları eğitimi, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de yeralan hakların, bu hakların hayata geçirildiği ve saygı duyulduğu bir ortamda öğretilmesidir (Howe ve Covell, 2005). Bu bağlamda ilköğretimde etkili bir çocuk hakları eğitiminden bahsedebilmek için bahsedilen öğelerin uygulanıyor olması önemlidir. Çocuk haklarına saygı duyulmayan bir ortamda çocuk hakları ile ilgili içerik bilgisi veriliyor olmasının çok fazla anlamı olmadığı gibi, bu farklı ve çelişen uyarılar çocukların kafalarını daha çok karıştıracaktır.

Çocuklara haklarını öğretmede çok önemli bir role sahip olan öğretmenlerin çocuk haklarını kullanabilecekleri ortamlar yaratmaları ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olmaları gerekir. Öğretmenlerin çocuk haklarını bilmeleri; Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan hakları kullanabilmeleri için çocuklara uygun ortamlar oluşturmalarını; eğitim-öğretim etkinliklerinde çocukların kullanabilecekleri uygulamalar gerçekleştirmelerinin böylece çocuk haklarına saygılı ve haklarını kullanabilen bir nesil yetişmesinin destekleyeceği (Peker - Ünal, 2010: 25-26). Çocukların haklarına saygı gösterildiği bir okul ortamının yaratılması, muhtemelen öğretmenin rolüne olan saygıyı da artıracaktır. Ancak böyle bir sonucun alınabilmesi için öğretmenlerin de yeterince desteklenmesi ve gereksinim duydukları kaynakların sağlanması gerekir. Yerel otoriteler çocukların için en iyi eğitim seçeneklerini oluşturabilecek ortamı hazırlayarak gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Eğer aile ve devlet arasındaki ilişki uzlaşmalar, çocuğa saygı vermek için pratik ve uygulamalar içerir (Piya-Ajariya, 2003; Jenkins-Parker, 1999).

Çocuklar, sahip oldukları hakları bilmeli, ama onlar da onları takdir etmeyi ve nasıl kullanılacağını öğrenmek gerekir. Bunu başarmak için, okullarda çocuk hakları eğitiminde öğrenme deneyimleri geniş bir yelpazede izin vermelidir. Çocukların; çocuk haklarının anlaması, okulda ve günlük yaşamda kendi haklarını kullanmak önemli bir çocuk eylemi planıdır. Çocuk haklarını öğrenme, çocukların hangi haklara sahip olduklarını bilmeleri ve anlamaları anlamına gelir. Bu, öğretmenin sınıfta çocuk hakları konu alan bir dersi işlemesidir. Çocukların çocuk haklarını, sınıf ortamını ve okulu yöneten temel ilkeler olarak deneyimlemesi/yaşamması ise çocuk hakları aracılığıyla öğrenmedir. Böylece çocukların tutum, değer ve beceriler geliştirirler. Çocuk hakları için öğrenme ise çocukların öğrendikleri bu hakları sınıf, okul ve toplumda kullanabilmeleri konusunda teşvik edilmeleridir (Gollob ve Krapf, 2007).

Çocuk hakları eğitimi çocuğun toplum içinde sorumlu bir yaşantıya hazırlanması için önemli bir araçtır. Çocuklar demokratik sistem içindeki rollerini öğrenmeli ve anlamalıdır. Hakların soyut ve günlük yaşamın dışında olduğu fikri yerine, yaşamın her anında varlığı hissedilebilen ve kişisel ve toplumsal yaşam kalitesini artıran somut değerler olduğunu görmelidirler. Bu nedenle çocuk hakları eğitimine çocuğun kendi yaşamından örneklerle başlanarak ve giderek çocuk haklarının sınıf ve okul ortamında hayata geçirilmesi ile çocuğun yaşamında haklara saygı ve hak arama anlayışı yerleştirilmesi gerekmektedir. Eğer çocuk hakları eğitimi başarılı bir biçimde verilirse, çocukların, hakları konusundaki farkındalığı ve çocuk haklarının korunması ve tanıtılması konusuna ilgileri artacaktır. Çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeyi birçok ülkede hala çok düşüktür. Çocuk hakları konusunda örgün eğitim sisteminin değişik kademelerinde ve topluma yönelik formal ya da informal şekilde verilecek sürekli bir eğitim, etkili bir demokratik sisteme sahip olabilmek için önemli bir rol oynar. Böyle bir eğitimin sonuçları insan bütünlüğüne saygı, toplumsal yaşama aktif katılım ve çocuk hakları ihlallerinin sona ermesi şeklinde ortaya çıkabilir.

Araştırmalar göstermektedir ki; çocukların istismardan korunmasında da önleyici çalışmalar çok önemlidir. İlköğretim programlarında yeterince yer verilmemesi, aile içinde ve okullarda yaşanan istismar ve ihmal vakaları durumun oldukça vahim olduğunu göstermektedir (Özdemir-Uluç, 2008; Uçuş, 2009). Çocuk hakları eğitimi bu anlamda önleyici bir çalışma olarak görülebilir. Çocukların kendi haklarını öğrenmeleri durumunda, kişisel hak ve özgürlükleri konusunda daha talepkâr olacakları sonucuna varılmasını doğru kılacak bir araştırma bulunmamaktadır. Bunun yanında Sözleşme'nin doğuşundan sonra çocuk hakları eğitimi alan çocukların sosyal haklar ve aile ile ilgili haklarla daha çok ilgilendikleri görülmüştür. Yine çocukların hakları konusunda farkındalıklarının artışı nedeniyle ailelerinin otoritelerine karşı geldiklerine dair bir bilgi bulunmamaktadır (Özdemir-Uluç, 2008; Yurtsever, 2009).

Howe ve Covell (2005) haklar eğitimine dair; çocuk hakları eğitimine karşı olmak için bir nedenden olmadığını ifade etmektedir. Çoğu yetişkinin kaygılanmasına sebep olabilecek nitelikte çocukların bir araya gelerek kitlesel bir hak arama hareketine girişmeleri pek olası olmadığı kanısındadırlar. Aynı şekilde

çocukların hakları konusunda eğitim almış olanları, bunun sonrasında başlattıkları girişimler çoğunlukla sosyal haklar ya da hakları ihlaletilmekte olan başka çocukların hakları için olmuş, kendileri için daha fazla hak talep etmek biçiminde gelişmemiştir (Howe ve Covell, 2005). Hakları konusunda, haklarının saygı duyulan bir ortamda eğitim almayan çocukların; hak kavramını kişiselleştirme eğilimlerinin yüksek olduğu, başkalarının da haklara sahip olduğu ve haklarına saygı duyulması gerektiği düşüncesini anlamakta güçlük yaşayabilirler. Bununla beraber, çocuklar hak sahibi olmayı her şeyi istediği gibi anlama ve yapma durumu olarak da algılayabilir.

Bloom tarafından irdelenen araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının % 33'ü okul öncesindeki, % 42'si ilköğretim devresindeki, %25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Bu bulgu bize, öğrencilerin orta öğretim ve yüksek öğretim kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okul öncesi ve ilköğretim dönemlerindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Yukarıda bir kısmı verilen araştırma sonucuna göre insan yaşamında 0-18 yaş arasında özellikle de okul öncesi ve ilköğretim döneminde bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve bu çevrede kazandığı yaşantıların, kısacası aldığı eğitimin onun sonraki yaşamını biçimlendirmede can alıcı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Bloom, 1964, Akt: Senemoğlu, 2001:151). 7-11 yaş arası dönemde yani somut işlemler döneminde; çocukların henüz değer ve tutumları net ve kesin olarak oluşmaz; ancak bilişsel gelişim açısından okul öncesi döneme göre daha gelişmiş oldukları için değerlerin ve tutumların oluşabileceği ideal bir zaman dilimi olabilir.

Bu bağlamda; çocuklara, hakları ile ilgili kavramların küçük yaşlardan (okul öncesinde ve ilköğretimde) başlanarak öğretildiğinde daha iyi kavranabileceği ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber, çocukların hak bilincini daha etkili kazabileceği ortaya çıkmaktadır. Osler ve Starkey (1998) de okulların, çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmenin ötesinde, çocukların haklarını öğrendiği ve uygulandığı kurumlar olması gerektiğini savunmaktadır (Akt: Nesli Türk ve Ersoy, 2007). Osler (1994), bu konuda formal eğitim sisteminin araçlarının konuya göre düzenlenmesinin, eğitim süreçlerinin çocukların haklarına aşina olarak yaratılmasının öğretmenlerin en göze çarpan rolü olduğunu savunmaktadır. Bununla beraber çocuk hakları eğitimine ilişkin bir programın olması göze çarpmaktadır. Bununla beraber bu programlarda aktif rol olacak öğretmenler çocuk hakları eğitiminin önemli bir parçasıdır. Öğretmen, sahip olduğu özellikleri ile bir model olarak öğrencileri etkiler. Öğretmen davranışları, eğitim süreci sonunda kazandırılacak öğrenci davranışlarının belirleyicisidir (Osler, 1994). Gözütok (1995) öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için, bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir şeklinde ifade etmektedir (Gözütok, 1995). Hak temelli ve demokratik yaklaşımın, çocuğa sunulan eğitim yaşantılarının ciddi bir şekilde düzenlenmesi ve organize edilmesi gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bir başka ifadeyle; çocuğa sunulan eğitim programının ve eğitim programının öğelerinin en iyi şekilde planlanması ve hazırlanması, öğrenme çıktılarının irdelenmesidir. Eğitimin temel amaçlarında ve ilköğretim amaçlarında da yer aldığı üzere, bireylerindünyasal alana yönelik gelişimlerine yer veren ifadelerin olduğu, özellikle insan hakları boyutunda çocuğun bazı hakları ve gereksinimlerinin ele alındığı göze çarpmaktadır. Programda araştırma konusuyla ilgili olan bir başka kavram ise ara disiplindir. İlköğretim programlarında çocuk haklarına ilişkin içeriğin "İnsan Hakları ve Vatandaşlık" ara disiplini ile yansıtılmaya çalışılmıştır. Ayrıca yeni ilköğretim programlarında da (2005-2006 öğretim yılında resmen uygulanmaya başlayan ilköğretim programları), her ders için, en azından programların tanıtım bölümlerinde, insan hakları ve demokrasi kavramı özellikle vurgulanmıştır. Dünyasal alanın açık bir biçimde önem verildiği ve yer aldığı göze çarpmakta, öğrencinin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olmasını sağlayıcı bilgi, tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2005).

İnsan haklarına saygı bilincinin gelişiminin yanı sıra ilköğretim programlarında; her öğrencinin kendine özgü olduğunu kabul etmesi, öğrencinin kişisel mutluluğu için çaba göstermesi, psikolojik açıdan sağlıklı ve güvenilir bireyler yetiştirilmesi gibi duyuşsal alanın ağırlıkta olduğu bazı temeller belirlenmiştir. Bunun dışında, yine, öğrencilerin psikolojik, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi, toplum sorunlarına duyarlı olmaları, kişilik gelişimi eğitimi konularında çaba gösterme gibi temeller de ele alınmaktadır (MEB, 2005). Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi'nde bilişsel ürünlerin yanı sıra duyuşsal ürünlere de önem verildiği görülmektedir. Duyuşsal ürünler; geleceği yönlendiren ders içeriği ve konular hakkındaki duygular (tutumlar), kişisel değer ve başarı duyguları (öz saygı), çeşitliliklerde yer almayı isteme, kişisel standartlar (değerler), bir çocuk olarak haklarını koruma ve yaşatma konusunda yardım eder. Bu sebeple bu araştırmada çocuk hakları ele alınırken; öncelikle "hak", "sorumluluk" kavramlarından başlayarak çocukların "çocuk hakkı" kavramından ne anladıklarını belirleyip, önce bu kavramın doğru olarak öğretilmesi için bir program geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bahsedilen ilkelere sonra, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin hükümlerinin çocuklara öğretimi gerçekleştirilecektir. Türkiye'de çocuk hakları konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde son derece kısıtlı sayıda araştırma ve kitap bulunduğu göze çarpmaktadır. Çocuk hakları eğitimiyle ilgili ilköğretim öğrencilerine yönelik bir programa rastlanmamıştır. Yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde ise; çalışmaların bir kısmının sivil toplum örgütleri tarafından çocukları bilgilendirmek için yapılan kısa süreli faaliyetlerden oluşmakta olduğu göze çarpmaktadır. Bununla beraber; çocukların, ailelerin ve çocukla ilgili çalışanların çocuk hakları tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Yine yurtdışı araştırmalarında ilköğretim dönemi çocukları için geliştirilmiş çocuk hakları eğitimi programına ve hakların nasıl kazandırılabilirliği konusunda da yeterince çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik "Çocuk Hakları Eğitimi Programı" hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu araştırma çocuk haklarına yönelik bir eğitim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Araştırmanın amacı ilköğretim düzeyinde hazırlanan çocuk hakları eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan özelliklerine katkısını belirlemek, çocukların haklarından ve özgürlüklerinden yararlanma düzeylerine etkisini tespit etmektir. Buna yönelik olarak programı uygulayan uygulama öğretmenin ve katılımcı öğrencilerin görüşlerine başvurulması araştırmanın bir kısmını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma bir eylem araştırmasıdır. Araştırma verileri "yarı-yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri", "öğrenci günlükleri", "gözlem", "araştırmacı notları", "öğrenci ürünleri", "bazı derslere ait videolar" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "çocuk hakları farkındalık ölçeği" olmak üzere farklı nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu araştırmada "yarı-yapılandırılmış öğretmen ve öğrenci görüşmeleri"ne yer verilmiştir. Bu araştırmada var olan araştırmalar gözden geçirilmiş, alan yazını taranmış konuyla ilgili yapılan çalışmalar ele alınarak programın hazırlanmasına başlanmıştır. Uygulama aşamaları listelenmiştir. Mevcut koşullarda pilot çalışmalar yapılmış, ara değerlendirme çalışmaları yapıp gözden geçirilmiştir. Uygulama öğretmeni ve araştırma öğretmeni arasında iletişim güçlü kalmış, uygulama sırasında ortaya çıkan aksaklıkları uygulama öğretmeni araştırmacı öğretmenle paylaşmış, süre içinde var olan sıkıntıların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırma bu açıdan eylem araştırmasının özelliklerini taşımaktadır.

Katılımcı Öğrenciler: Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirildiği okulun 5/A sınıfına devam eden öğrenciler katılmıştır. Uygulamanın başlangıcında ve bitiminde sınıfta 44 (24 kız ve 20 erkek) öğrenci yer almıştır. Katılımcılar genel olarak 11 yaşındadır. Uygulama eğitim yılının ikinci döneminde yapılmasına ve eğitim yılının bitiminden iki hafta öncesine kadar sürmesine rağmen öğrenci katılımı genel itibarıyla son haftaya kadar sağlanmıştır. Öğretmen son haftaya kadar öğrencilerin katılımının takibini yapmıştır. Araştırmanın uygulama boyutu tüm sınıfı kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiş; araştırmanın başlangıcında sınıf öğretmeni ile öğrenciler hakkında görüşmeler yapılmıştır. Ancak araştırma için kesin olarak odak öğrenciler belirlenmemiştir. Verilerin analizinde kolaylık sağlaması adına sınıf öğretmenin görüşleri ve

öğrenci başarıları değerlendirilerek, derse karşı olumlu ve olumsuz tutumları olduğu düşünülen, bununla beraber programda kullanılan 'Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeği'nde sınıf geneline göre performans açısından yüksek dört öğrenci, ortadüzeyde dört öğrenci ve düşük puan almış dört öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin belirlenmesinde her düzeyde ve toplamda kız -erkek sayısının eşitliğine dikkat edilmiştir. Programı uygulama sürecinin etkilerini daha kapsamlı ele alabilmek için odak öğrencilerin çalışma örnekleri ve odak öğrencilerin bulunduğu etkinliklerden elde edilen veriler dahayığun kullanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı sınıf profil olarak diğer sınıfların ortalamasından dikkate alınarak seçilmiştir. Uygulama sınıfının öğrencileri sosyo kültürel olarak orta ve alt grup öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıfta velisi üniversite mezunu olan herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Eğitimsel başarı açısından da sınıfın düzeyi orta düzeydedir.

Sınıf Öğretmeni: Araştırmacının yanlı davranabileceği ve çalışmanın güvenilirliğini düşürebileceği düşünüldüğünden araştırmacı tüm araştırma boyunca katılımcı gözlemci olarak kalmış, sadece bazı grup çalışmalarında öğrencilerin ve öğretmenin talebi üzerine grup üyesi olarak yer almıştır. Sınıf öğretmeni programın başlangıcından sonuna kadar tüm programı uygulayan kişi olarak yer almış, sınıf içi düzeni sağlamıştır. Bununla beraber, 'Çocuk Hakları Farkındalık Ölçeğinin' öntest ve sontest değerlendirmelerinde araştırmacıyla birlikte değerlendirmelerin güvenilirlik çalışmasında bulunmuştur.

Araştırmacı: Bu çalışmada araştırmacı, sınıfta uygulama öncesinde sınıf öğretmenin gerçekleştirdiği serbest etkinlikler, sosyal bilgiler, rehberlik derslerine öğrencilerin derslere katılım durumlarına, sınıf atmosferine ve öğrencilere yönelik gözlemlerde bulunmuştur. Bununla beraber; araştırmacı tüm program uygulaması boyunca katılımcı gözlemci olmuş ve gözlem notları tutmuştur.

Sınıf öğretmenin program uygulamasına başlamadan önce tüm ders planlarını incelemesi uygulanacak bazı yöntem ve tekniklere dayalı, alana yönelik sorularının cevaplanması için sınıf öğretmeni ve araştırmacı birebir çalışma yapmıştır. Uygulama sürecinde ise araştırmacı; programın kazanımları ve etkinlikleri, kullanılan bütün materyaller, ölçme değerlendirme çalışmaları, ölçme araçlarının hazırlanması, ders araç gereçlerinin temini ve hazırlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesinin sağlanması, uygulama sürecinde oluşabilecek sorunların ve sorunların çözümüne yönelik planlamaların yapılması, uygulamaların değerlendirilmesinden sorumlu olmuştur. Ayrıca araştırmacı, sınıf öğretmeni ile işbirliği içinde olmaya özen göstermiş ve hazırladığı ders planlarını ve öğretim araç gereçlerini sınıf öğretmeni ile uygulanacak haftadan bir hafta önce karşılıklı fikir alışverişini ve değerlendirilmeye yönelik bir paylaşım ile incelemiş ve bu yönüyle araştırma sürecinin içinde olmuştur. Uygulama sonrasında araştırmacı çeşitli veri toplama araçlarından elde ettiği verileri tümünü haftalık veri seti biçiminde dosyalamıştır. Bu veri setinde bazı derslere ait videokamera görüntülerinin çözümlemeleri niteliğindeki yazılı dökümleri, öğrencilerin programa yönelik değerlendirme günlükleri, öğrenci görüşleri, sınıf öğretmeni görüşleri, araştırmacı gözlemi, çocuk hakları farkındalık ölçeği (öntest-sontest) ve öğrenci çalışmaları yer almıştır.

2.1. Programın Hazırlanması ve Uygulanması

Çocuk hakları eğitimi programının hazırlanması aşamasında ilk önce bu eğitimin verileceği ilköğretim düzeyi belirlenmiştir. Uzmanlardan (gelişim psikologları, program geliştirme uzmanları) elde edilen görüşleri doğrultusunda, ilköğretim 5. sınıf soyut düşünmenin başladığı öğrenci grubu olduğu ve ilköğretim birinci kademenin son sınıfı olduğu için hedef kitle olarak belirlenmiştir. Uzmanlardan ve öğretmenlerden, 5. Sınıf düzeyi için programda yer alması gereken çocuk haklarına yönelik davranışların neler olabileceği, programda hangi hak ve özgürlüklere yer verilmesi konusunda görüşler alınmış, bununla beraber ilgili konuyla ilgili alan yazını taranarak çocuk hakları eğitiminin ihtiyacının göstergeleri analiz edilmiştir. Bir sonraki aşamada ihtiyaç analizine dayalı özgün eğitim programı tasarlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan

program; program geliştirme uzmanı ve insan hakları aktivistleri tarafından incelenmiş, programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İnceleme sonucunda oluşturulan kazanımlara, mevcut ilköğretim programlarından (sosyal bilgiler, Türkçe, rehberlik ve psikolojik danışma) bazı kazanımla reklenmesi uygun görülmüştür. Hazırlanan program doğrultusunda, ön gözlemler ve uygulama tarihi kesinleştirilmiştir. Çocuk hakları eğitim programı hakkında, uygulamanın yapılacağı çalışma grubunun öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiş ve kendisine gerekli bilgilendirmeler belirli zaman aralıklarıyla yapılmıştır. Çocuk hakları konusunda ve hazırlanan program konusunda gerekli bilgilendirmeler karşılıklı paylaşım şeklinde geçmiş, kullanılacak materyallerin örnekleri kendisine verildikten sonra üzerine değerlendirmeyapılmıştır. Hazırlanan program doğrultusunda; pilot uygulamalar, ön gözlemler ve uygulama tarihi kesinleştirilmiştir.

Hazırlanan program araştırmacının çalıştığı okulda ve bir özel ilköğretim okulunda iki beşinci sınıfa uygulanmıştır. Öncelikle ‘Çocuk Haklarının Öğretilmesi- Çocuk Hakları Genel’ isimli tema deneme dersi olarak dört ders saat boyunca uygulanmıştır. Bu derse yönelik gözlemler yapılmıştır. Sonuçlar uzman kanısına sunulmuş eksik yönleri, geliştirilmesi gereken yönler özel okul ve devlet okulu karşılaştırarak değerlendirilmiştir. Diğer tüm ders planları araştırmacının görev yaptığı okulda serbest etkinlikler dersinde ön uygulama olarak uygulanmıştır. Program uygulaması 61 ders saati sürmüştür.

Bu program çerçevesinde on bir hafta boyunca çalışma grubundaki çocuklara çocuk hakları konusunda farkındalık yaratmaya yönelik etkinlikler içeren bir program uygulanmıştır. Bu programda okul programına uygun olarak haftada en az 2 (6 ders saati) gün olmak üzere on hafta boyunca çocuklara farklı kültürler ve farklılıklara saygı, toplumsal cinsiyet eşitliği, istismar ve ihmale karşı korunma, katılım hakları, kendi haklarının farkında olma, özel hayatın gizliliği, sağlık ve refah hakları vb gibi temalarla yönelik kazanımlar çeşitli etkinliklerle işlenmiş ve öğrenciler bilinçlendirilmeye çalışılmıştır. Program uygulamalarında; Dünya Çocuk Günü, Dünya Çocuk Hakları Günü gibi evrensel düzeyde önemli günlere değinirilen, Atatürk ve Çocuk konulu çalışmalar yapılarak Atatürk’ün çocuklara verdiği önem vurgulanmıştır. Çocukların karşı karşıya kaldığı sorunları (Çocuk gelinler, savaşa maruz kalan çocuklar, istismar ve ihmal vb.), Türkiye ve Dünya üzerinde bulunan diğer ülkeler hakkında çocukların yaşamları, bireysel farklılıklar, ırk, din, dil, renk, cinsiyete gibi faktörlere bakılmaksızın eşitliğin önemini vurgulanmış ve incelenmiştir. ‘‘Hak’’ kavramı ve çocuk haklarının neler olduğu konusunda çeşitli etkinlikler yoluyla farkındalık kazandırılmıştır. Bununla birlikte ‘hak’ ve ‘sorumluluk’ kavramlarının arasındaki farklılık ile çocukların sorumluluk bilincine vurgu yapılmıştır. Program dahilinde; müzik, drama, oyun, sözel varlığı geliştirme etkinlikleri, film gösterimleri, medya okur yazarlığına yönelik etkinlikler, sanat etkinliklerine yer verilerek bu etkinlikler yoluyla çocuklarda hak kavramının kazandırılmasına ve çocuk hakları konusunda farkındalığın yaratılmasına çalışılmıştır. Program çerçevesinde çocuklara uygulanan etkinliklere ve öğrenme materyalleri; münazara, görüş geliştirme, mektup yazma, altı şapkalı düşünme tekniği, yaratıcı drama, eğitsel oyun gibi çeşitli öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilen ‘‘Çocuk Hakları Eğitimi Programı’’nda sanatsal materyaller, karikatür, filmler, gazete haberleri gibi öğrenme materyalleriyle bütünleştirilerek uygulanan programın, çocukların çocuk hakları konusundaki bakış açıları ve bilgi düzeylerinde farkındalık ve değişim yaratıp yaratmadığı belirlenmiştir. Program uygulama düzeni aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Programın Uygulama Düzeni

| <i>Uygulama Sırası</i> | <i>Uygulanan Öğretim Planının Adı</i> | <i>Süre</i> | <i>Hak Kategorisi</i> |
|------------------------|--|-------------|-----------------------|
| 1. Hafta | -Sorumluluk ve Hak -Çocuk Haklarının Öğretilmesi- Çocuk Hakları Genel | 4 | Gelişme |
| 2. Hafta | -Çocuk Haklarının Öğretilmesi- Çocuk Hakları Genel Çocuk Haklarını Tarihçesi ve ÇHS ile ilgili Kurumlar -Eğitim Hakkı ve Eğitimin Niteliği | 4 | Gelişme |
| 3. Hafta | -Eğitim Hakkı ve Eğitimin Niteliği -Görüş bildirme ve görüşlerini ifade edebilme hakkı, Din-düşünce ve vicdan özgürlüğü | 4 | Gelişme- Katılım |
| 4. Hafta | -Görüş bildirme ve görüşlerini ifade edebilme hakkı, Din-düşünce ve vicdan özgürlüğü -Aile Ortamı ve Alternatif Bakım | 5 | Katılım-Gelişme |
| 5. Hafta | -Aile Ortamı ve Alternatif Bakım -Sosyal Hizmet Hakkı | 5 | Gelişme |
| 6. Hafta | -Hak İhlalleri | 6 | Korunma |
| 7.Hafta | -Hak İhlalleri -Dernek Kurma, Barışçıl Bir şekilde Toplanma Özgürlüğü | 6 | Korunma-Katılım |
| 8. Hafta | -Özel Hayatın Gizliliği- Kitle İletişim, Medya -Çocukların Çalıştırılmama Hakkı | 6 | Katılım-Korunma |
| 9. Hafta | -Çocukların Çalıştırılmama Hakkı -Bireysel Farklılıklara Saygı- Ayrımcılığın Engellenmesi | 6 | Korunma |
| 10.Hafta. | -Yaşama Hakkı- Temel Sağlık Hizmeti Hakkı- - İyi Bir Çevre Hakkı -İstismar ve İhmale Karşı Korunma | 6 | Yaşam-Korunma |
| 11.Hafta | Boş Zamanını Değerlendirme ve Kültürel Etkinlikler Hakkı | 8 | Gelişme |
| TOPLAM | | 61 | |

2.2. Uygulama Öğretmeni ve Öğrencilerle Yapılan Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler

Uygulama yapan sınıf öğretmenin ve katılımcı öğrencilerin araştırmacının uygulamalarıyla ilişkin görüşlerini tespit etmek için, öğretmenin ve öğrencilerin istekleri doğrultusunda araştırma amacına bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan 44 öğrenciden nicel verisonuçlarına göre üst-orta-alt grup öğrencilerden toplam 25 tanesi ile görüşme yapılmıştır. Uygulanan program, kullanılan etkinlikler, öğrencilerin bu çalışmaya karşı olan ilgileri, programın kazanımları konusunda soruların sorulduğu öğrenci görüşmelerinde, araştırmaya katılan öğrencileri daha iyi tanıyan ve onlara programı uygulayan sınıf öğretmenin görüşleri, uygulanan tekniklerin etkiliğinde ve de aynı zamanda uygulama boyunca sınıf içi değişkenlerin çeşitli boyutlarında öğrenci görüşmeleri ile elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla etkili olabileceği düşünülmüştür.

3. Bulgular

3.1. Uygulama Öğretmeninin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Uygulamayı yapan sınıf öğretmeniyle uyguladığı eğitim programı, çocukların haklarını kullanabilme becerileri, hakları ve özgürlüklerinden yararlanabilme düzeyleri üzerine görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede öğretmene ek iki soru sorulmuştur. Öğretmenle yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış, daha sonra bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir.

Programa Yönelik Görüşler

Programın öğrencilerin beklenti, ilgi ve yeteneklerine uygunluğu

Sınıf öğretmenini programın öğrencilerin ilgi, beklenti ve yeteneklerine uygunluğu konusunda beklentileri karşılar düzeyde olduğunu, ayrıca öğrencilerin bulunduğu yaş itibarıyla böyle bir konuyu anlamak, programdan etkili sonuçlarını almak için öğrencilerin gelişim özelliklerinin uygun olduğunu ifade etmiştir. Sınıfın kendi sosyolojik yapısına ve öğrenci özelliklerine göre öğretim sürecinde aksaklıkları engellemek için araştırmacıyla birlikte bazı değişiklikler yaptığını belirtmiştir. Programdaki etkinliklerinin bazılarını öğretmenlik yaşamında hiç kullanmadığını, bazılarını da sınıf mevcudunun kalabalığından ötürü deneyemediğini söylemiştir. Bu yüzden öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin ilgisi kolayca çektiği için, kendisi için çok yeni bir konu olan “çocuk hakları eğitimi programı”nı uygularken bu durumun işini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin dikkatinin ve ilgilerinin taze kalması programın uygulanabilirliğini arttırdığını söylemiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşünden bir kısım aşağıdaki gibidir:

“Evet uygundu. Beklentileri karşılar düzeydeydi. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri ilköğretim birinci kademenin sonu kritik bir sınıf. Haklar eğitiminde istenen davranışları gözlemlemek adına 11 yaşın belirleyici olduğunu düşünüyorum. Soyut kavramları algılama daha kolaylaşıyor. Çocuk hakları deyince öğrencilerin aklına en fazla eğitim hakkı ya da beslenme hakkı gibi bazı temel haklar gelir. Bu programda öğrencilere çocuk haklarını ayrıntılı ve geniş bir şekilde inceleme fırsatı doğdu. Sınıfta bazı özel durumu olan çocuklar için bazı etkinliklerin yönünü değiştirerek, araştırmacıdan destek aldım. Örneğin, sınıfta kurumsal bir sıkıntı yüzünden sağlık hakkı çiğnenmiş ve bu yüzden kronik bir rahatsızlığa sahip bir öğrencim vardı. Onun için sağlık hakkı çiğnenmiş çocuklara örnek vermedik ya da öğrencilerden bunu vermesini istemedik. Bununla ilgili senaryoları araştırmacı devreye sokmadan çocukların aldığı sağlık hizmetlerine yoğunlaşılması yönünde değiştirmiş ve düzenleme yapmıştır.”

Programdaki Kazanımların Seçimi

Öğretmenin programdaki kazanımların seçimine yönelik görüşleri sorulduğunda Sözleşme maddelerinden yola çıkılarak kazanımların yapıldığını, birbirleriyle bütünlük içine olduğunu gördüğünü ifade etmiştir. Amaçların doğru aşamalı ve sistemli hazırlanması yapılırken eğitimin temel ilkeleri olan basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi ilkelere dikkat edildiğini belirtmiştir. Bununla beraber, kazanımların ilöğretim programındaki kazanımlara benzer biçimde oluşturulduğu ifade edilmiştir.

Programdaki İçerik

Uygulama öğretmeni; programdaki içeriğin öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun olduğunu, içeriğin kazanımlara bağlı oluşturduğunu, uygulamaya başlamadan önce programı inceleme ve araştırmacıyla tartışma aşamasındayken bunu hissettiğini, kendisinin konuya hakim olması için yaptığı çalışmalarda bunun avantajını gördüğünü söylemiştir. Bu noktada öğrencilerin konuyu yapılandırmasının daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmenin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Konu seviyelerine uygundu; özellikle seçilen gazete haberleri çocukların çocuk sorunlarıyla yüz yüze gelmesini sağlamıştır. Uygun olduğunu düşünüyorum. Çocuklar çok fazla gazete haberi ya da senaryolarla karşılaştılar. Bunlar iyi seçilmişti. Öğrencilerin kafasında 5N 1K sorularının cevabı çok kolay bulunup ,

kolayca anlaşılıyordu. Kazanımlarla örtüşüyordu. Sosyal farkındalığın artması sağlanmıştır. Çocuklar yeryüzünde yaşayan başka çocukların farklı sıkıntılarının olduğunu farkına vardılar. Sadece kendi sorunlarının değil başka çocukların da sorunlara sahip olduğunu bunlar ciddi düzeyde problemler oluşturduğunu birebir fark ettiler. Duyarlılıklarının geliştiğini görüyorum. Her gün ya bir komşu çocuğunu anlatarak ya da sokakta dilenen çocuklarla ilgili olayları benimle paylaşmaya geliyorlar. Buna karşı yeterli çözüm üretilmesinden oluşan kaygılarını paylaşıyorlar.”

Programın Uygulama Süresi

Sınıf öğretmeni programı uygulama süresi açısından yeterli bulmadığını, bu konuda güçlüklerle karşılaştığını ifade etmiştir. Etkinliklerin mevcut süreye göre çok yetersiz geldiğini, bu bağlamda programın uygulaması bağlamında bazı etkinlikleri istediği şekilde gerçekleştiremeden bitirmek zorunda kaldığını bu da programın hedeflediği amaçları gerçekleştirilememesi üzerine dair hep bir kaygı duyduğunu ifade etmiştir. Bu konuya dair öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu program süresince en çok sıkıntı çekilen konu buydu. Etkinlikler çok geniş ve kapsamlıydı. Hesaplanan sürenin üzerinde öğrencilerle çalışmalar yapıldı. Serbest etkinlikler saati çalışmalar için bize yetmedi. Bazen bazı etkinliklerin üzerinde az bir süre kaldık. Program için verilen süre daha uzun olabilirdi. Çalışma bir bütün olarak değerlendirileceği için çalışmaları çıkaramadık. Alan uzmanı olmadığım için de süreç yönetiminde eksiklerim olmuştur. Bu sınıftaki öğrenme sürecinin işleyişine etkisinin olduğunu düşünüyorum. Elbette ki bu araştırma izniyle ve benim konunun gerçek uzmanı olmamla da bağlantılı bir şey... Çocuk haklarıyla ilgili de bu araştırmaya başlayıncaya kadar böyle bir eğitim ya da seminer almamıştım.”

Öğrencilerin Evde ve Okulda Kullandırılmayan Hakları ve İhlal Edilen Hakları

Sınıf öğretmeni evde ve okulda öğrencilerin aslında tüm haklara sahip olduğunu bunun yasalarla desteklendiğini ifade etmiştir. Hakların uygulamalarında bazı sıkıntılar olduğunuz bu yüzden uygulamaya dönük yapılan çalışmalar olmadığı için bazı hakların gerçekte varlığının hissedilmediğini belirtmiştir. Çocukların kullanamadığı haklar olarak da Sözleşme'nin 12.,13. ve 14. maddeleriyle ilgili olan katılım hakkı ve serbest zamanları değerlendirebilmeyi ve oyun hakkına dayalı Sözleşme'nin 31. maddesine atıfta bulunan sınıf öğretmeni konuyla ilgili görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Genel itibariyle; okulun sosyal çevresi ve veli kitlesi bakımından orta düzeyde bir okul olsak da buradaki çocuklarında bahsedilen Sözleşme'ye göre tam olarak haklarını kullanabildiğini düşünmüyorum. Öncelikle katılım hakkı, çocuk görüşüne yer veriliyor dense de evde ve okulda etkin bir biçimde bahsedildiği şekilde kullanılmadığı düşüncesindeyim. Bununla beraber çocukların oyun hakkının kısıtlanıyor ve etkin bir şekilde kullanılmıyor. Bunun için il çapında ya da Türkiye genelinde düşündüğümüzde yeterli oyun alanı yok. Buradaki veliler çocuklarını dışarıya (sokağa) göndermeye korkuyor. Haklılar; çünkü çocukların kapıdan çıktıktan sonra başlarına ne gelecek belli değil. Çocukların can güvenliği günümüz koşullarında tehlikede. Oyun oynayamayan, eve kapanan bilgisayara bağımlı çocuklar yetişiyor. Tabi bunlar bu çevre için geçerli ihlaller. Farklı sosyolojik konuma sahip çevrelerde farklı sorunlar dile gelir. İstismar ve ihmal farklı çevrelerde de olsa her çocuğun başına gelen bir olay. Her çocuk farklı düzeylerde bunu yaşıyor diye düşünüyorum. Çoğu bunu hissetmiyor ve bilmiyor. Kendisine yapılan davranışın kötü bir davranış olduğunu ayırdına dahi varamıyor. Fiziksel şiddet, hakaret... Her çocuğun başına gelen bir şey. Tabi bunların dışında bu çevrede olmasa da genel olarak hala çalıştırılan çocuklar var. Çocuk gelinler mevcut. Bunun gibi birçok çocuk sorunu var.”

Bununla beraber sınıf öğretmeni istismar ve ihmal konusunun işlerken çok zorlandığı ; bununla beraber ciddi bir konu olduğu için çok zaman aldığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili eğitim programlarında herhangi bir çalışma yapılmadığını, bu yüzden de konunun aşına bir konu olmadığı için zorluğunun iki kat arttığını vurgulamıştır. Yeryüzünde yaşayan çocukların hemen hemen bütün sorunlarına çalışmalarda bir şekilde yer verilmeye çalışıldığını bu yüzden bu iki konunun programın önemli ögesini oluşturduğunu söylemiştir.

“ Çocukların şiddet, istismar ve ihmaliyle ilgili konular hem benim işlemekte en çok sıkıntı çektiğim, öğrencilerin de kendilerini ifade etmekte en çok zorlandığı konu oldu. Ben bu alanın uzmanı değilim. Bazen

ne demek gerektiğini, nasıl cümleler kurmam gerektiği konusunda hep bocaladım. Çünkü çocuklara daha önce hiç konuşmadığımız, aslında bildikleri bir konudan bahsediyorsunuz. Onlar için garip ve zor bir durum. İçlerinde bunlara maruz kalan öğrencim var mıydı bilemiyorum. Çocukların yaşadığı sorunlar, istismar ve ihmal bence bu programın bel kemiği hatta bu araştırmanın çıkış noktasının, amacının olabileceğini düşünüyorum. Özellikle vurgulanmak istenenin belki de o olduğunu düşündüm. Çünkü ders planlarına bakıldığında en çok ağırlık bu kısımlara verilmiş.”

Ailelerin çocuklarına karşı davranış biçimleri, tutumları ve çocuklarından beklentileri konusunda çeşitli sıkıntıların olduğunu belirten sınıf öğretmeni, çocukların sahip olduğu bazı hak ve özgürlükleri bu programla birlikte fark ettiğini çocuklarla birlikte kendinin de öğrendiğini ifade etmiştir. Çocukların içinde bulunduğu yaşın bir değişim dönemi kapsadığını bu dönemde öğrencilerle iletişimin zor bir döneme girdiğini yaşa özel değerlendirmelerin önem kapsadığını belirtmiştir. Bu programın beşinci sınıfa uygulamasının doğru bir karar olduğunu ve tamamen katıldığını vurgularken; buna gerekçe olarak ilköğretimin ilk evresinin sona erdiğini, öğrencilerde soyut kavramların anlaşılabilirliği için gerekli olgunluğun sağlanmış olduğunu açıklamıştır. Konuyla ilgili öğretmenin bazı söylemleri aşağıdaki gibidir:

Beşinci sınıf zor bir dönem öğrencilerin ön ergenliği ve sınavların başladığı bir dönem olarak nitelendirebiliriz. Veliler çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini bilemiyor. Çocukları sınavlara ve dersanelere boğmaya ilk bu sınıfta başlıyorlar. Çocuklar bizim yanımız evet ama onlara gerektiğinden fazla rol yüklemenin anlamı yok. Bunun dışında dernek kurma-sosyal örgütlenme hakkı, görüşlerini özgürce ifade etme hakkından çocukların yararlanamadıklarını düşünüyorum Bunu da çocuklarla birlikte programda öğrendim.çocuklarla bunları işledik..”

Öğrenci Kazanımları / Öğrencilerin Edindiği Davranışlar

Uygulama öğretmene “Öğrenciler okul dışındaki yaşamları için ne öğrendiler?” sorusu sorulmuştur. Öğretmen bu sorunun birçok farklı boyutta açıklanabileceği, disiplinler arası bir öğrenme sağlandığını ifade etmiştir. Bu programda sadece hakların eğitiminin verilmediği öğrencilere eğitim programlarıyla genel olarak kazandırılmak istenen davranışların bir çoğunda çocuklara edindirildiğini belirtmiştir. Bu programın değer eğitimine de katkı sağlayıcı bir yönünün olduğunu vurgulamıştır. Bu değerlerin; sorumluluk, özgür düşünme, yaratıcı düşünme, başkalarını saygıyla dinleme, empati, duyarlılık olarak olduğu açıklamıştır. Öğrencilerin çocuk haklarıyla ilgili olarak kendi haklarını öğrendikleri gibi, başka çocukların haklarına yönelik büyük bir farkındalık kazandıklarını , çocuk sorunlarına dair araştırma ve soruşturma isteklerinin arttığını belirtmiştir. Konuyla ilgili öğretmenin bazı söylemleri aşağıdaki gibidir:

“Öncelikle bu benim hakkım demeyi öğrendiler. Görüşlerini savunabiliyorlar. Bir şeyin neden öyle yapıldığını korkmadan sorup, savunabiliyorlar. Kendilerini daha özgür hissediyorlar ve daha özgür ifade ediyorlar. Bunu evdeki olaylara da yansıtıyorlar ve bunu gelip gün içinde benimle paylaşıyorlar. “Evde böyle bir şey yaşandı, ben de bundan ötürü bunu yapma bu benim hakkım” dedim gibi evdeki durumu özetle anlatıyorlar. Çevrelerindeki başka çocuklara karşı daha dikkatli. Program uygulamasının yapıldığı haftalarda başka çocukların sorunlarını derslerde örnek olaylara vermeye başladılar. Hatta biz bunu çocuk haklarıyla ilgili olamayacak ders olarak düşündüğümüz fen ve teknoloji dersinde bile kullandık. Yaşanılan Çevre'yi anlatan bir çalışmada çocukların sahip olması gereken çevre üzerinde duruldu, bu konuda örnek verildi. Sözleşme maddesiyle ilişkilendirip savundular. Çocuklarda bununla beraber çeşitli değerler de gelişti. Birlik beraberlik duygusu, bağımsız düşünme, sorumluluk- hak ilişkisinden doğan davranışlarını yerine getirme, sosyal becerileri kullanma, farklı düşünme becerileri gibi bazı özellikler gözlemlendi.”

Sınıf öğretmeni çocukların eğlenirken de ciddi bir konuyu öğrendiklerini, yapılan etkinliklerin çocukların uzun program uygulamaları süresince dikkatlerinin ve ilgilerinin sürekli taze olmasını sağladığını vurgulamıştır. Bununla beraber öğrencilerin kendilerini ilgilendiren bir çalışmada yer almanın önemli bir şey olduğunu hissettikleri, bu yönden de konuya ilgi duyduklarını gözlemlediğini vurgulamıştır. Bu çalışmanın öğrencilerin yetişkin olunca kullanacağı vatandaşlık haklarının temelini oluşturduğu, aslında vatandaşlık eğitimi de kapsadığı ifade edilmiştir.

“Kendilerini ilgilendiren bir konuda sahneye çıkmış gibilerdi. Her şeye kendileri karar verdi. Özgürce düşündüler. Her hafta bir sonraki haftayı merak ettiler. Hafta içinde ‘Bu hafta hangi hak var? Nasıl öğreneceğiz?’ diye soruyorlardı. Merak duyguları çok fazlaydı. Öğrenciyi motive etmek için özel bir çalışma yapmadım. Çocuklara program uygulamalarının ortalarına doğru çalışmaya yönelik görüşlerini sorduğumda genelde aldığım cevaplar ‘Öğreniyoruz; ama yorulmuyoruz, eğleniyoruz.’ şeklindeydi. Programda film den tutun, drama çalışmalarına, gazete haberlerine her alandan bir materyalle desteklenmiş bir öğrenme etkinliği vardı. Bununla beraber; etkinlerin çeşitli olması çok zaman aldı. Bazı hakların üzerinde çok duramadık. Bu çalışma bir özelliğiyle yurttaşlık eğitimiydi. Karakter eğitimine yardımcıydı. Bugün küçüğü yarın büyüğü, yetişkin olacak çocuklar bir çocuk olarak haklarını şimdi bilip savunabilirse, yarının büyüklüğü olarak zaten haklarını bilen bir yurttaş olacaklardır. ”

3.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere tüm etkinliklerin tamamlanmasının ardından dönem sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile dört soru yöneltilmiş uygulama süreci ile ilgili görüşleri sözlü olarak alınmıştır. Uygulama yapılan 44 öğrenciden sadece 25 tanesi ile görüşülmüştür. Öğrencilerin seçimine öğretmenle karar verilmiş, üst-orta-alt grup olabilecek öğrencilerin eşit olarak gözetildiği bir görüşme grubu oluşturulmuştur. Öğrencilerle öğrencinin isteğine bağlı olarak ses kaydı ile sözlü olarak toplanan bu görüşler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bazı öğrenciler konuşurken heyecanlanacaklarını ve söyleyeceklerini unutacaklarını düşündüğünden ses kaydıyla görüşme yapmak istememiştir. Araştırmacı bu durumdaki öğrencilerin sözlü ifadelerini yazarak kayıt altına almıştır. Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda, öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşleri “programa yönelik görüşler”, günlük yaşamda, sınıfta, okulda ve evde bu çalışmadan öğrenilen hakların kullanılabilirliği/ kullanılamazlığı”, “Haklarını kullanabilmek için bir birey olarak/toplum olarak yapılması gerekenler” olarak dört başlık içinde toplanmıştır. Öğrencilere “Uygulama süresi yaklaşık ...hafta sürdü. Bu süreç nasıl geçti, ne kazandı? Hoşuna giden ya da hoşlanmadığın, ilginç ya da sıkıcı bulduğun, farklı gelen şeyler nelerdi? “ sorusu yöneltilmiş, alınan cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Programa İlişkin Görüşleri

| Programa İlişkin Görüşler | f | % |
|--|----|----|
| Eğlenerek öğrenme | 23 | 92 |
| Özgür düşünmeyi, yorum yapmayı sağlama | 16 | 64 |
| Derslerin güncel olaylarla ilişkilendirilmesi ve farklı etkinlikler kullanılması | 16 | 64 |
| Haklarının farkında olma ve savunma | 23 | 92 |
| Farklı çocuk sorunlarını öğrenme | 19 | 76 |
| Programı aktif dinlenme etkinlikleri olarak görme | 11 | 44 |
| İlgi çekici ve merak uyandırıcı | 20 | 80 |
| Yazılı materyallerle (Çalışma Kağıtları) yapılan çalışmaların uzunluğu ve sıkıcılığı | 3 | 12 |
| Çocukların ve yetişkinlerin, çocuk haklarının uygulanabilmesi için sahip olduğu sorumlulukları fark etme | 3 | 12 |

Öğrenciler program süresince eğlenerek öğrendiklerini, haklarının ve temel özgümlüklerinin artık farkında olduklarını, programın ilgi çekici ve merak uyandırıcı olduğu, çocukların yaşadığı farklı sorunları öğrendiklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerden bazıları yazılı materyallerle çalışmaktan sıkıldığını ve yorucu bulduğunu ifade ederken; bir kısmı da çocuk hakları için çocuklara ve yetişkinlere düşen görevleri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin olarak öğrenci cevaplarından bazıları aşağıdaki gibidir:

“Serbest etkinlikler dersimiz çocuk haklarını işlemeye başladıktan sonra çok zevkli geçmeye başladı. Her hafta bu saatleri ipe çekmeye başladım. Bir kere çocuk hakları bizi ilgilendiren bir konu. Bu konuya farklı şekillerde işlemek bana çok zevk verdi. Zaten öğretmen (araştırmacı) kapıdan girdiğinde hepimiz çığlık atmaya başlıyorduk, sevincimizi belli etmek için.”

“Eğlendim, hem de haklarımı öğrendim. Çok farklı geldi bana bu çalışma. Yaptığımız dramalarda o çocuğun durumunu yaşıyormuş gibi oldum. Bazen çok üzülüyüm oldu. Neler yaşıyor bu ülkede diye? Ama dersten eğlenerek çok şey öğrendim. Kendi haklarımı böyle öğrenmek çok farklıydı. Çocuk Hakları Sözleşmesi’ni

ayrıntılı olarak her hafta işledik. Hakları haftalara böldük. Her hakkı ayrıntılı çeşitli şekillerde derste gördük. Genel olarak çok eğlenceliydi.”

“Etkinlikler çok eğlenceliydi, resim-drama gibi çalışmalar yaptık, düşüncelerimizi hep özgürce ifade ettik. Korkmandan düşüncemi özgürce söyledim. Bu dersin en önemli özelliği şuydu. Doğru ya da yanlış yoktu. Herkes özgürce fikirlerini söyledi.”

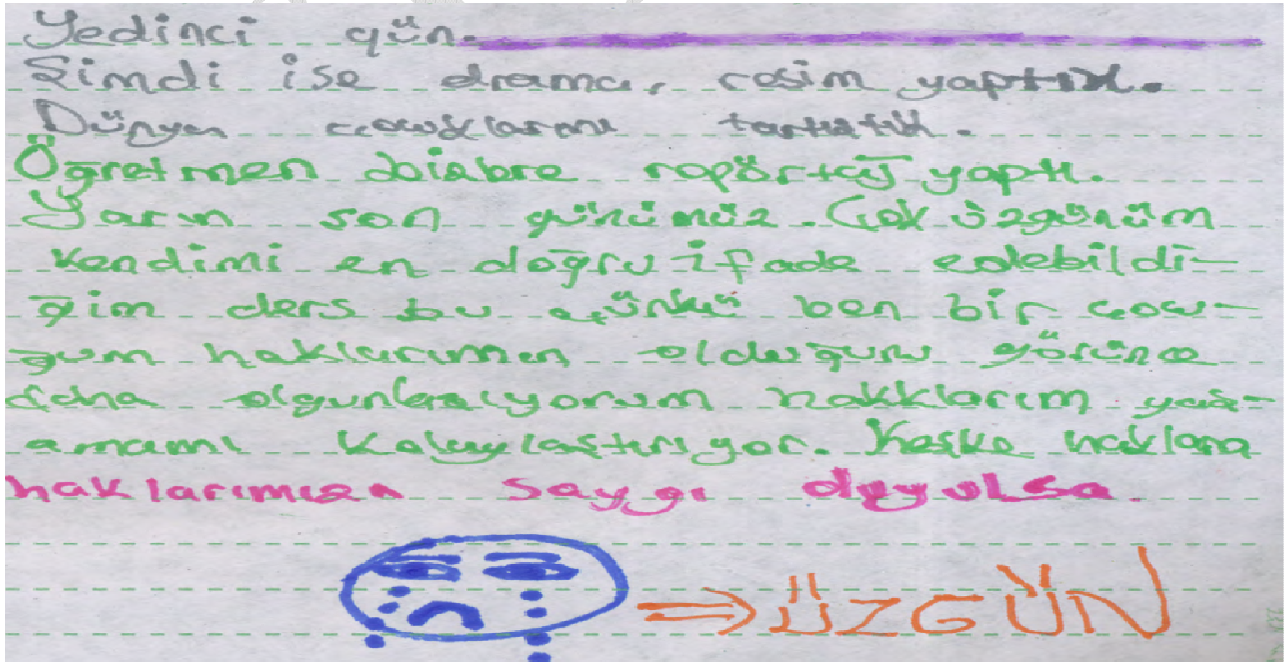
“Çok eğlendim. Haklarımı daha iyi öğrendim. Artık kendi haklarımı daha iyi savunabiliyorum özellikle çevreye karşı. Geçenlerde komşumuzun çocuğu arkadaşım babasından sabah dayak yedi. Öğleden sonra annesi de ona çok fazla bağırdı. En sonunda arkadaşımın evine gittim. Bir şey bahane ederek, annesine yaptığının yanlış olduğunu okulda bir buçuk aydır çocuk haklarını işlediğimizi söyledim. Bu yaptığının bir hak ihlali olduğunu söyledim. Annesi ben bunları söyleyince çok şaşırıldı. Yaptığının ilerleyen zamanda Sözleşme'ye göre bir suç olabileceğini söyledim. Oğlundan özür diledi. Bundan sonra çocuk haklarına saygılı olacağına söz verdi. Bunun gibi artık çevremdeki çocuklara karşı da daha çok dikkatliyim. Kızılay'da ayakkabı boyacılığı yapan dilenen çocuklar artık daha fazla dikkatimi çekiyor. Kendi hayatımı da gözden geçiriyorum çocuk haklarıyla ilgili olarak.”

“Her haftayı ipe çektim diyebilirim. Etkinlikler, izlediğimiz filmler çok eğlenceliydi. İlk haftadan son haftaya kadar acaba bu hafta ne olacak diye hep merak ettim. Öğretmenimize sorduğumuzda sürpriz olsun, bekleyin diyordu. İyice merakım artıyordu. Yaptığımız dramalar çok iyiydi, zevkle oynadım. araştırmacı öğretmene bunları nasıl bulduğunu sordum. Drama konularının günlük yaşamdan ya da gazete haberlerinden kendisi hikaye gibi yazmış. Çok güzel yazmış, bazılarının çok etkisinde kaldım.”

“Eğlendim, hem de haklarımı öğrendim. Çok farklı geldi bana bu çalışma. Yaptığımız dramalarda o çocuğun durumunu yaşıyormuş gibi oldum. Bazen çok üzüldüğüm oldu. Neler yaşıyor bu ülkede diye? Ama dersten eğlenerek çok şey öğrendim. Kendi haklarımı böyle öğrenmek çok farklıydı. Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni ayrıntılı olarak her hafta işledik. Hakları haftalara böldük. Her hakkı ayrıntılı çeşitli şekillerde derste gördük. Genel olarak çok eğlenceliydi.”

“Serbest etkinlikler dersimiz çocuk haklarını işlemeye başladıktan sonra çok zevkli geçmeye başladı. Her hafta bu saatleri ipe çekmeye başladım. Bir kere çocuk hakları bizi ilgilendiren bir konu. Bu konuya farklı şekillerde işlemek bana çok zevk verdi. Zaten araştırmacı öğretmen kapıdan girdiğinde hepimiz çılgık atmaya başlıyorduk, sevincimizi belli etmek için.”

Buna ek olarak bir öğrenci günlüğünde programa dair görüşlerden küçük bir alıntı aşağıdaki gibidir:



Öğrencilere “Günlük yaşamda, sınıfta, okulda ve evde bu çalışmadan öğrendiğin hangi hakları kullanabiliyorsun?” sorusu yöneltilmiş Tablo 3.’deki cevaplar alınmıştır. Buna göre öğrenciler yoğun olarak haklara sahip oldukları; ancak etkin bir şekilde kullanamadıklarını, sorumluluklarla birlikte haklardan yararlandığı, tüm çocukların eşit düzeyde haklara sahip olmadıklarından gibi cevaplara yoğun olarak rastlanmıştır.

Tablo 3. Çocuk Haklarının Evde, Okulda ve Yaşamda Kullanılabilirliği

| Hakların Evde,Okulda ve Yaşamda Kullanılabilirliği | f | % |
|---|----|----|
| Bütün haklarımı kullanabiliyorum. | 2 | 8 |
| Bütün haklara sahibim; ancak etkili bir şekilde kullanamıyorum. | 14 | 56 |
| Katılım hakkı | 5 | 20 |
| Bilgi edinme hakkı | 2 | 8 |
| Sorumluluklarımla bir hepsini kullanabiliyorum. | 8 | 32 |
| En temel olan yaşamsal(beslenme, barınma, eğitim, sağlık hizmetleri) hakkımı hiçbir sıkıntı olmadan kullanabiliyorum. | 9 | 36 |
| Eğitim hakkı | 6 | 24 |
| Teknoloji çağında insanlar modernleştiği için haklar biliniyor ve kullanılabilir. | 2 | 8 |
| Tüm çocuklar eşit haklara sahip değil. | 13 | 52 |
| Öğretmenlerin ve ailemin izniyle kullanabiliyorum | 1 | 4 |

Bu konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Haklarımı öğretmenlerim ve ailem izin verdiği müddetçe kullanabiliyorum.”

“Haklarımızla beraber sorumluluklarımızı aksatmamız gerektiğini öğrendik. Sorumluluk ve hak ayırlamaz. Birlikte kullanılır.”

“Haklarımızın birçoğunu kullanabiliyoruz. Bu biraz teknolojinin gelişmesi insanların modern olmasıyla sağlanmış. Benim ailem modern bir aile o yüzden haklarım ihlal edilmiyor.”

“Görüşlerim alınıyor ve fikirlerimi söyleyebiliyorum, eğitim hakkım yeni değişiklikler yüzünden belki tam olarak kullanmayacağım. İstedğim yerlerden bilgi edinebiliyorum.”

“Eğitim hakkı, anne-babamla yaşama hakkı, zararlı maddelerden korunma hakkım, sağlık hizmeti hakkımı kullanabiliyorum.”

“İstedğim kıyafetimi seçebiliyorum, istediğim kursa beni ailem yazdırıyor. Evde bir şey alırken bana soruyorlar. Tabi bu her şey için değil. Mesela bankadan ailem kredi çekecekse bana bunu sormaz.”

“Eğitim hakkımı kullanıyorum. Değişen okullarda bundan sonra kullanmayacağımı düşünüyorum. Beni seneye zorlanır mıyım, acaba notlarım düşer mi diye korkuyorum. En temel hakkım olan yaşam hakkımı kullanınca diğerlerinden de yararlanabiliyorum otomatik olarak.”

“Ben en çok eğitim hakkımın ihlal edildiğini düşünüyorum. Yeni eğitim sistemiyle annemin babamın kafası çok karışık tabi benim de. Her şey daha da zorlaştırılıyor. Bundan ötürü mutsuzum. İnsanlar sormadan araştırmadan karar veriyorlar. Bu çok yanlış. 23 Nisanlarda söylendiği gibi bugünün küçüğü yarının büyüğü isem daha doğru şeyler yapılınsın.”

Öğrencilere “Hangi hakları kullanamıyorsun?” sorusu sorulmuştur. Çocukların yoğun olarak sahip olduğu korunma haklarının yeterince gözetilmediği, katılım haklarının dikkate alınmadığı ve oy kullanamadıklarını belirten ifadeler yoğun olarak vurgulanmıştır. Bu konuyla ilgili öğrenci cevaplarının oranları Tablo ‘da verilirken ve öğrenci ifadelerine alıntılama aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Öğrencilerin Kullanamadıkları Hakları

| Kullanılmayan Haklar | f | % |
|---|----------|----------|
| Katılım Hakları (Görüş bildirme) | 16 | 64 |
| Oy Kullanma | 13 | 52 |
| Oyun hakkı | 15 | 60 |
| Temiz bir çevrede yaşama hakkı | 12 | 48 |
| Dernek Kurma hakkı | 7 | 28 |
| Korunma Hakkı | 22 | 88 |
| a) şiddet (sözel ve fiziksel şiddet) 13 | | |
| b) medyanın zararları 9 | | |
| yok | 7 | 28 |
| Öğretmenler ve anne- baba etkisiyle değişebilir | 8 | 32 |

“Derneklere katılma hakkını yeni öğrendim. Bundan sonra kullanabileceğim. Her şeyden tam olarak korunamıyorum. Okulda şiddetten (arkadaş), televizyondaki kötü programlardan, zararlı maddelerden, kötü insanlardan. Çocuklar belli bir yaşa kadar ellerinde yetkileri olmadığı için korunamıyorlar. Bir de küçük olduğumuz için tabi de.”

“Sözel şiddetten korunamıyorum. “sen şöylesin, bunu yapamıyorsun, tembelsin.” Bunların mesela hakaret olduğunu öğrendik.” temiz bir çevrede yaşama hakkım olduğunu öğrendim. Maalesef ne kadar az yeşil alan var onlar da şehre uzak hep. Çok yazık benden sonraki çocuklar herhalde çirkin bir dünyada yaşayacak. Görüşlerim alınmıyor. Eğitim sistemi değişiyor bizlere sorulmadan. Oy kullanamıyorum. Büyüklerle bir değerlendirmesem de ben de oy kullanabilirim.”

“İyi bir çevrede yaşama hakkım elimden alınıyor. Maddi olarak da manevi olarak da...Pis bir çevrede yaşıyoruz. Sağımız kötüleşiyor. Çevremiz çok kötü sokakta, kötü insanlar oluyor. Hırsızlar, katiller...Gazeteler hep onları yazıyor. Maddi imkansızlıklar yüzünden çocuklar iyi bir yaşama sahip olamıyor.”

“Ben hemen hemen haklarımı kullandığım için yok diyebilirim. Ama kullanmayan çok çocuk var. Çocuk gelinler, şiddet görenler, çalıştırılan çocuklar, okula gidemeyen kızlar. Türkiye genelinde çocuklar haklarını kullanmıyor.”

“Temiz bir çevreye sahip olamamak. Küresel ısınma yüzünden biz daha kötü ortamlarda yaşayacağız. Annem ve babam sigara kullanıyor. Onlar da temiz ciğerlere sahip olma hakkımı elimden alıyor. Ben de onlar yüzünden pasif içici oluyorum.”

“Her konuda görüşüme başvurulmuyor. Özellikle ülkemizde seçimler olurken bize de sorabilir. Oy kullanamayabiliriz; ama cumhurbaşkanı bize de sorsun. Bizim de fikrimiz var. Çocuk aklıyla ekonomi, siyaset, eğitim hakkında konuşabiliriz.”

“Görüşlerimi ifade etmede bazen sıkıntı yaşıyorum. Sınıfta yanlış olacak öğretmenim ya da arkadaşlarım kızacak, benimle dalga geçecekler diye korkusu yaşıyorum. O yüzden sınıfta çok sessiz olarak bilirim. Çok fazla ders çalışmam gerekiyor. Sınavlarda başarılı olmam için. Bundan sıkılıyorum.”

“Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre sanırım dernek kurma hakkımı kullanamıyorum. Bir de 18 yaşından küçük olduğum için oy kullanamıyorum.”

“Oyun hakkım sadece elimden alınıyor. Bu da zorluluktan... Annem beni sokağa salmıyor. Çünkü sokağa gittiğimde başıma bir şey geleceğinden korkuyor. Can güvenliğimiz yok. Çocukların oyun oynarken can güvenliği yok. Başımıza bir iş gelebilir. Kapkaççı, kötü insanlar. Caddede oynayamıyoruz. Oyun alanımız çok kısıtlı.”

“Cinsel istismar, fiziksel şiddetle ilgili olanlar kullanılmıyor.”

“Bütün haklarımı kullanıyorum. Bu anne-babam ve öğretmenim sayesinde. Ama toplumda genel olarak çocukları itme; küçük görme duygusu var.”

Öğrencilere “Haklarını kullanabilmek için bir birey olarak/toplum olarak neler yapabilirsin/neler yapılabilir?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin yoğun olarak medyanın üzerine düşen görevin artırılması ve medyanın doğru uygulamalara yer vermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla beraber öğrenciler kurumlar arası işbirliğinin yapılması gerektiği , çocuk hakları eğitiminin herkes için gerekli olduğunu vurgularken; görsel basın araç-gereçlerinden yararlanma, ülkenin gelişi ve çocuk haklarına yönelik algının ilişkisinin önemine de azami düzeyde değinmişlerdir. Konuyla ilgili sonuçlar ve öğrenci ifadelerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

Tablo 5. Hakları Kullanabilmek İçin Yapılabilecek Olanlar

| Hakları Kullanabilmek İçin Yapılabilecek Olanlar | f | % |
|--|----|----|
| Toplumda görüş değişikliği | 9 | 36 |
| Her düzeyde birey için çocuk hakları eğitimi | 14 | 56 |
| Medyanın işlevselliğinin artırılması | 18 | 72 |
| Kurumlar arası İşbirliği | 15 | 60 |
| Öğrenci destek merkezlerinin kurulması | 5 | 20 |
| Çocukla ilgili çalışan kurumlardaki yöneticilerin çocuk danışmanının olması | 9 | 36 |
| Sivil toplum örgütlerini artırma ve yaygın hale getirme | 5 | 20 |
| Görsel basın araç gereçlerinden yararlanma | 4 | 16 |
| Çocuk haklarına yönelik anlayışın ülkenin gelişmesi, kalkınması ve modernleşmesiyle ilişkisi | 2 | 8 |

“Bir birey olarak öncelikle hakkım çiğnendiğinde bu benim hakkım deyip savunmalıyım. Günlük hayatımızda yapabileceğimiz en önemli hareket bu olur. Kamuoyunda güçlü çalışmalara yer verilmeli. Herkesi sarsmalı ki, çocuk haklarının farkına varınsınlar. Biz bunu umutuyoruz desinler. Bu nasıl bir şey olur bir fikrim yok; ama bir araya gelinip uzun uzun düşünülmesi gerekiyor.”

“Çok bir şey yapılabileceğini düşünmüyorum; ne kadar uğraşsak da kafa yapısı değişmeyecektir. Türkiye gelişmiş bir ülke değil. Yaptığımız çalışmalarda farklı illerde yaşayan çocukların durumunu inceledik. Ben o haberleri gördükten sonra artık daha da umudumu kaybettim. Çocuklara onları yapan insanlar nasıl değişecek?”

“Öğrenci destek merkezleri kurulmalı. Yani böyle bir sistem olmalı öyle bir sistem olmalı ki her ildeki çocuk bir başka ildeki çocukla bağlantıya geçsin. Durumu iyi olan kötü olan kötü olana yardım etsin.”

“Sloganlar, afişler kullanılabilir. Herkese duyurmak için televizyon kanalları, çocuk programları artırılabilir.”

“Kafa yapısının değişmesi lazım, genel olarak eğitim sistemi değişmeli ki insanlar çocuk haklarına saygıyı öğrensın. Buradaki insanlar saygı gösteriyor olabilir, ama doğuda ya da gelişmiş ülkelerde durum çok kötü. Etkinliklerde gördük, çocuk gelinler, farklı ülkelerdeki idam edilen çocuklar bunları gördükçe çok sinirlendim.”

“Önce büyükler öğrenecek, çocuklar zaten okulda öğretmenleri tarafından öğrenir. Bizim gibi serbest etkinlik saatinde çocuklara bu verildiğinde öğrenirler.”

“Medya çalışma yapmalı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çocuk hakları tanıtım çalışmaları yapılmalı. Tabi ben de bunların içinde yer almalıyım.”

“Afişler, slaytlar hazırlardım. Herkese eğitim verilsin. Bu eğitimi almayan çok ağır cezalar alsın isterdim.”

“Kendimi savunurum. Tabi bunu öğretmenimizin bahsettiği gibi başkalarının haklarını çiğnemenin yapmam gerekiyor. Önemli olan haklarını bilip kullanmış. Bildikten sonra ben mantıklı olarak davranırım.”

“Büyükler karşıtı hakkımı savunabilirim. Derneklere üye olacağım.”

“Tam olarak savunmam gerekiyorsa çocuk meclisine girmem lazım. Sınıfta işlediğimiz öğretmenimiz anlattığı çocukların Ulus’taki eski meclise toplandığı bir örnek vardı. Keşke ben de orada yer alsaydım dedim.”

“Haklarını kullanmayan çocuklar için bir sivil toplum örgütü kurmak istiyorum”.

“Büyüyünce avukat olacağım, o zaman gönüllü olarak idam edilen, erken yaşta evlenen kızların hakkı için çabalayacağım. Devlete daha çok yasa çıkarması için biraz baskı yapmalıyız. Bir yerden çok gelişmiş bir ülkeyiz bir yandan çocukların sıkıntularından ötürü çok geri bir ülkeyiz.”

“Mecliste çocuk görüşlerini, çocuk haklarını savunacak şekilde çocuk milletvekilleri olsun. Belediye başkanları, okul müdürleri kendilerine birer tane çocuk danışman atasın.”

“Ben kendimi savunabilirim. Her hakkımız bir sebebimiz var. Artık kendi hakkımı sebeplerini açıklayarak savunabilirim. Ekonomik yetersizliklerle bazen kullanamadığım da olabilir. Anne ve babalar iyi bir eğitim almışsa örneğin üniversite mezunu falansa çocuklar sıkıntı yaşamaz. Eğitim lazım. Herkese bunları öğretmek lazım. Bunun için kampanyalarda çalışabilirim.”

3.3 Çocuk Hakları Eğitimi Programı Değerlendirme Dersine İlişkin Öğretim Sürecine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin görüşlerine başvurulduğu bir sonraki durum programın değerlendirme dersidir. İşlenen konular hafta hafta tahtaya yazıldıktan sonra, öğretmen bu dersin uygulanan programın son dersi olduğunu ifade ederek, uygulanan programın işleyişiyle ilgili düşüncelerin sormuş, öğrendiklerini paylaşmalarını istemiştir.

- *Neler yaptık, yapılan çalışmalarda neler hissettik?*
- *Neyi çok beğendik, neyi eksik yaptık? Nerelerde zorlandık?*
- *Bir kez daha aynı etkinlikleri yapsak neleri değiştirirsiniz? Nasıl yapsak daha iyi olurdu?*
- *Aklımızda kalanlar neler? soruları üzerine konuşulmuştur.*

Öğrencilerden BT görüş geliştirme etkinliğine ilişkin *“Katılıyorum, Katılmıyorum Kararsızım kartlarını kullanarak yaptığımız etkinlik benim için çok değişti, korkmadan konuştum. Katılım hakkımı sonuna kadar kullandım.”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Öğrenciler drama çalışmalarının fazla oluşu, oynanan oyunların dersleri farklı kıldığını belirtmiştir.

BDİ: Çok eğlendik, eğlenceliydi. Ders gibi değildi; ama öğrendim.

UÖ: Bu çok fazla açıklayıcı değil, biraz daha düşün bakalım. AÖ sınıfımıza ne zaman geldi. Gözünüzün önüne getirin o zamandan bu yana birlikte yaptıklarımızı düşünün. Düşündüklerinizi daha iyi söyleyebilmek için defterinize hatırladıklarınızı yazın.

MF: Drama çalışmaları çok eğlenceliydi. Oyunlar özeldi, farklıydı...

UÖ: Nasıl özel? Örneklerle açıklayabilir misin? Bundan sonraki söz vereceğim kişiler lütfen isim, örnek vererek açıklasın.

MF: Mesela Kaos diye bir oyun oynadık. Bu oynadığımız oyunla biz uzay mekiği gibi bir arada grup olduk. Buradan çocukların dernek kurmasıyla ilgili dersi işlediniz.

Öğretmen örneklerle desteklenmiş öğrenci düşüncelerini alarak çocukların daha ayrıntılı düşünmelerini sağlamıştır. Böylece öğrencilerin aynı cevaplar üzerinde durmaları engellenmiştir. Çocuk hakları genel başlıklı derste oluşturulan, tahtaya çizilmiş olan çocuk figürünün karton halinin elden ele dolaştırılmıştır. Karton çocuğu eline alan her kişinin duygularını, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Öğrencilerden bazılarının düşünceleri şu şekilde ifade edilmiştir:

‘Her şey çok güzeldi, teşekkürler, çocukların hakları çokmuş; ama çocukların haberi yokmuş... Çok güzel gelişmeler var; ama üzücü olay çok İstismar, şiddet...’

Öğretmenin herkesin önüne bir kutu koyması, bu kutuya bu çalışmanın ilk başladığı haftadan itibaren buradan giderken yanlarında götürcekleri bu kutuya resmetmeleri ya da sözlü olarak yazmaları istemiştir. UÖ, “Kutuya koymak isteyecekleri şeyler; yaptıkları çalışmalar, kitap, materyallerin isimlerinin ya da resimlerinin yapılması (bu çalışmadan bir iz olarak) bir kâğıda yazılmış duygular olabilir.”

“Hoşlarına gitmeyen şeyleri (kötü olaylar, yanlış düşünceler) kutunun yanına koyarak, kutunun içine dahil etmeyerek kutunun dışında bırakın” yönergelerini verir. Öğretmen açıklayıcı olması için kendisi örnek vermiş Sorumluluk ve Hak dersine ilişkin dersin başında oynanan eğitsel oyunu küçük bir kağıda çizmiştir. Bu oyunu çok sevdiğini bunun gibi sembolize edilerek, hatırlatacak başka şeyler de kullanılabileceğini, istediklerini kutuya yerleştirip istediklerini kutu dışında bırakabileceklerini söylemiştir. Bu çalışmanın hatırası olarak bu ürünleri saklamaları gerektiği dinleyecekleri ders kapsamında dinleyecekleri şarkının onlara çocuk hakları konusunda umut vermesi gerektiğini söylemiştir. Öğrenciler kutulara şiddetle ilgili sloganlar, çocuk gelinler için kanun, görüş geliştirme tekniği, münazara, altı şapkalı düşünme tekniği, kullanılan bazı şarkıların sözleri, derslerde kullanılan fotoğraf örnekleri yerleştirmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin uygulamaya geçirilmesi, yeni ilke vestandartlara göre çocukların haklara kavuşturulması ve yaşam niteliklerinin yükseltilmesi için değişmeye gereksinim vardır. Türkiye’de çocuk hakları açısından duyulan “değişme gereksinimi”: 1. Düşünce ya da zihniyet değişikliği 2. Yapısal değişiklik 3. Uygulamada değişikliği boyutlarını içermektedir. Gereksinime duyulan değişimin nedenleri; Türkiye’de çocukların durumu, çocuklara yönelik haksızlıklar ile Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin yeni yaklaşım, ilke ve standartlarıdır. Düşünce değişikliği üç boyutta yenileşme getirmiştir;

1. Çocukluk çağını ele alışlarda “paradigma” değişmiştir.
2. Çocukları ve gençleri bir “sosyal kategori” olarak görmek gereklidir.
3. Türkiye’de “çocuğun değeri ve yaşam kalitesinin” değişmesi gerekmektedir (Cılgı, 1999: 507).

Bu çalışma, çocuk hakları eğitimi açısından ve her şeyden önce çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psiko-sosyal gelişimi için önemlidir. Çocuk hakları eğitimi çocuğun toplum içinde sorumlu bir yaşantıya hazırlanması için önemli bir araçtır. Hakların soyut ve günlük yaşamın dışında var olduğu fikri yerine, yaşamın her anında varlığı hissedilebilen ve bireyin yaşam kalitesini artıran somut değerler olduğunu görmelidir. Bu nedenle çocuk hakları eğitimine çocuğun kendi yaşamından ve yakın çevresinden örneklerle başlanması ve giderek çocuk haklarının sınıf ve okul ortamında hayata geçirilmesi ile çocuğun yaşamında haklara saygı ve hak arama anlayışı yerleştirilmelidir. Böylece çocuklarda demokratik süreç içindeki rollerini öğrenebilir ve anlayabilir. Eğer çocuk hakları eğitimi başarılı bir biçimde verilirse, çocukların, hakları konusundaki farkındalığı ve çocuk haklarının korunması ve tanıtılması konusuna ilgileri kesinlikle artacaktır. Çocuk hakları konusundaki farkındalık düzeyi birçok ülkede hala çok düşüktür. Çocuk hakları konusunda örgün eğitim sisteminin değişik kademelerinde ve toplumun genelinde formal ya da informal şekilde verilecek sürekli bir eğitim, etkili bir demokratik sisteme sahip olabilmek için önemli bir rol oynar. Böyle bir eğitimin sonuçları insan bütünlüğüne saygı, toplumsal yaşama aktif katılım ve çocuk hakları ihlallerinin sona ermesi şeklinde ortaya çıkabilir. Çocuk hakları eğitimi öğrencilerin sorumlu ve bağımsız bir vatandaş olarak kapasitelerinin gelişmesini sağlar. Sözleşme’nin kabul edilmesi önemli bir adım olmakla birlikte, düzenlediği hakları hayata geçirmek için her bireyin Sözleşme’nin uygulanmasının aktif birer savunucusu olması gerekmektedir. Haklarını bilen bireylerin daha kolay kullanabilmekte, koruyabilmekte ve haklarını arayabilmektedir. Çocuk hakları eğitimi, çocuk hakları ihlalleri konusunda toplumsal farkındalığı arttırmak için de önemli bir araçtır.

Uygulama sürecine bakıldığında ise, öğrenciler çocuk hakları eğitim programının uygulandığı dersleri çok sevdiğini ve işlenen derslerin çok keyifli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, uygulama sürecinde işlenen derslerini daha önce çocuk haklarıyla ilgili işlenen sosyal bilgiler derslerinden daha farklı ve kolay bulduklarını söylemişlerdir. Uygulama sürecinde hem ürün hem de süreç değerlendirmeden

yararlanılması öğretimin düzenlenmesine ve öğrencilerin gelişimlerinin gözlemlenmesine katkı sağlamıştır. Değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarından yararlanılmasının sınıf içinde toplanan verilerin geçerliğine katkıda bulunduğu görülmüştür. Öğrenciler, uygulama sürecinde sosyal becerilerini kullandıkları ve değişik öğrenme stratejileriyle öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çocuk haklarını yaşamlarında kullanma yavaşladıkları, hak savunucusu oldukarı, daha önceden bilgi eksikliği ya da duyarlılıklarının az oluşundan ötürü yapmadıkları davranışları yaşamlarına geçirdiklerini saptanmıştır. Öğrenciler, uygulama sürecinde öğretimde model olmanın öğrenmelerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerini ilgilendiren bir konuda öğrenme sürecinde olmanın önemli olduğunu sürecine katılmalarından hoşnut olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber, öğrencilerin çoğunun sınıf yönetimine ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Sözleşme'nin 29. maddesi eğitimin amaçlarını düzenlemektedir. Maddede daha çok çocuk merkezli bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı öngörülmüştür. Bu amaçlara uygun biçimde düzenlenmiş ve çocuk merkezli yöntemlerle uygulanan bir çocuk hakları eğitimi tüm yaşam boyunca gereksinim duyulan karar verme becerilerinin geliştirilmesi için kaçınılmaz olan kendine güveni geliştirmek konusunda etkili olacaktır (UNICEF, 1999). Öğretim modeli ile öğretimi sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin arttığı, iletişim becerilerinde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkileşimler ve tartışma ortamı, öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamanın yanı sıra dinleme ve konuşma becerilerini de olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. Öğrenciler, uygulama sürecinde kendilerini başkalarının yerine koyduklarını, başkalarının haklarına saygı göstermeyi ve hakların sorumluluklarla birlikte öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrendikleri stratejilerden bir metin okurken ya da problem çözmede yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmeni programın kazanımlar, içerik, eğitim durumlar ve değerlendirme çalışmaları bakımından hazırlanan programın öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu ifade ederken, programın uygulamada zaman yönünden yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Bununla beraber, uygulayıcı öğretmen çocuk hakları konusu kendisi için yeni bir alan olduğu için, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri daha önceleri sınıf ortamında yeterince kullanamadığını için uygulama sürecinde bu sebepten ötürü aksaklıklar yaşadığını ifade etmiştir.

Programın öğrencilerin seviyesine uygunluğu açısından bakıldığında uygulama öğretmeni öğrencilerin hak gibi soyut bir kavramı anlamlandırabildiklerini programın seviyelerine uygun olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin hak ve özgürlüklerden yararlanmaları konusunda önemli bir farkındalığa sahip olduğunu ifade ederken, çözüm önerisi bulma konusunda bu farkındalıkların kolaylık sağlayacağı konusunda çeşitli ifadelerde bulunmuştur. 11 yaş soyut düşünmenin, çocukların evrensel değerleri anlamlandırma düzeylerinin arttığı bir dönemdir. Bu yüzden çocukların kendilerini ilgilendiren bir konuda evrensel bir değeri öğrenmeleri soyut düşüncelerinin kolaylaştırıldığı, bu yüzden bu programı etkili kılacağını düşünülmüştür. Programın uygulanması sonunda öğrencilerin haklara ilişkin farkındalık düzeyi artmış, anlamlandırabildikleri, günlük yaşamla bağ kurabildikleri görülmüştür. Çevrelerindeki çocuk sorunlarının ciddiyetinin farkına varmışlar; ancak sorunlara yönelik çözüm üretme sürecine yönelik yeterince düşünce ortaya koyamamışlardır. Bulunan çözümler öğrencilerin farklı düşünme becerilerini yeterince hazır olmadıkları ya da yeni başladıkları için var olan düzeyde kalmıştır. Elde edilen bu sonucun aksine, Wade (1994) çocuk haklarına ilişkin geliştirmiş olduğu bir ay süreli rol oynama, tartışma, işbirliği ile öğrenme gibi yöntemlerle 9-11 yaş arası öğrencilere uyguladığı programın sonuçlarını değerlendirdiği doktora tezinde; bu eğitim sonrasında çocukların önceki hak anlayışları ile sonraki hak anlayışları arasında büyük farklılıklar olmadığını, özellikle çocukların öğrendiği haklar ile günlük yaşantıları arasında bağlantı kuramadıklarını görmüştür. Programın uygulanmasından sonra çocukların günlük yaşamlarında hakların uygulanmasını ayırt etmekle beraber, tek başlarına herhangi bir çocuk hakları konusuna örnek verememişlerdir. Bu yüzden Wade'ın çalışması 11 yaşından önce çocukların haklar konusunda algılarının, bilişsel kapasitelerinin getirdiği sınırlılıklar nedeniyle, ancak nominal düzeyde kaldığını göstermiştir (Akt: Howe ve Covell, 2005).

Covell ve Howe (1999), 1997-1998 öğretim yılında bu programın çocukların çocuk haklarını anlama düzeyleri, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırma bulgularına göre çocuk hakları eğitimi alan öğrencilerin diğerlerine kıyasla azınlık çocuklarını daha fazla kabul davranışı gösterdikleri, daha çok akran ve öğretmene desteği aldıkları ve hak sahibi olmanın ne anlama geldiği konusunda daha geniş ve uygun bir anlayış sergiledikleri görülmüştür. Covell ve Howe (1999) araştırmalarında çocuk hakları eğitimi alan çocukların hakları konusunda daha bilgili oldukları ve başkalarının haklarına saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Çocuk hakları konusundaki bilgilendirme, çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Çocuk hakları eğitiminin tüm bireylerde haklara saygı duyma tutum ve davranışının geliştirilmesi için gerekli olduğunu vurgulamışlar ve bu konuda eğitim alan çocukların almayanlara göre farklı özellikler taşıyan arkadaşlarını daha çabuk kabul ettikleri ve çocukların sahip olmaları gereken hakları daha doğru açıkladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Decoene ve DeCock (1996) araştırmalarında çocuk hakları öğretiminden çocukların hoşlandıkları ve çocuk hakları ile ilgili etkinliklere ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk hakları eğitimi alan çocuklar bu eğitimi almayanlara göre diğer çocuklara ve yetişkinlere daha saygılı davranmaktadırlar. Covell ve Howe (1999) araştırmalarında, çocuk hakları eğitimi alan çocukların hakları konusunda daha bilgili oldukları ve başkalarının haklarına saygı gösterdikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Çocuk hakları konusundaki bilgilendirme çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilemektedir (Covell ve Howe, 1999: 171-183).

Çocuk hakları eğitimi oluşturan en önemli etmenlerden biri hakların öğretimindeki yöntemin belirlenmesi ve etkili kullanımudur. Öğrenim yöntemlerine Dewey, Vygotsky ve Bruner'in akademik çalışmalarında değinilmiş, derinlemesine öğrenme ve farklı görüşlerini dikkate alma hususları ancak ve ancak sanatsal yaklaşımlar kullanarak elde edilebilen unsurlardır. Bu bağlamda drama gibi sanatsal faaliyetlerin de öğrenim süreçlerinde kullanılmasında fayda olacağı düşünülmektedir. Eleştirel pedagoğ ve Polemik Sanatsal Eğitim teorisyeni Maxime Greene, benzeri deneyimlerin önemi dikkat çekmekte ve bunları ifade etmektedir: "Tarihsel metinleri değerlendirirken, matematik problemleri ile ilgilenirken bilimsel bir çalışma yaparken ya da çevremizde gelişen sosyal olayları algılamak için hiçbir zaman yeterince sınıflandırma yapma ve olayları tam manasıyla anlamamıza sahip olmamaktadır. Bu durumun tek çözümü, olaylarla etkin ve şuurlu bir şekilde ilgilenilmesidir." Seattle Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada oldukça ciddi ve pratik önerilerde bulunulmuşsa da önerilerin hayata geçirilmesinde yaşanabilecek zorluklar göz ardı edilmemelidir. Özellikle de ele alınabilecek konuların kapsamı, çok geniş değerlendirmeler yapılabilmesi ve bunlardan daha da önemlisi hali hazırda kullanılan bütüncül ve yapısalcı eğitim metodlarının terk edilmesi gereği hususlarına dikkat edilmelidir. Örneğin her ne kadar demokrasi mantığının felsefi metinlerden gündelik yaşama uygulanması hedefiyle okullarda seçimler yapılmakta veya dünya olaylarıyla ilgili olarak çocuklarda farkındalık yaratılmaya çalışılsa da genelde deneysel eğitim yöntemlerinin benimsendiği okullarda yukarıda bahsedilen beklentilerin karşılanması zordur (Waldron ve Ruane, 2010). Bugüne kadar gerçekleştirilen çeşitli çalışmaların da gösterdiği üzere, çocukların sahip oldukları haklarla ilgili olarak bilgi seviyelerinin artması, ailede okulda ya da toplum genelinde anarşi ortamına sebep olmamaktadır. Çocukların bu konuda bilgilendirilmesinin onlar açısından 3 şekilde etkisi görülmektedir. Bunlardan ilki ve en bariz olanı, söz konusu eğitimlerin çocuklara hakları ve ödevleriyle ilgili bilgi sağlamasıdır. Çocuklar hakları ve ödevleriyle ilgili bilgileri sistemli bir biçimde öğrenebilmekte ve insan haklarının temel felsefesine ilişkin bilgi sahibi olmaktadır. İkinci etki, demokratik yaşamın gerekleri veyurttaşlık bilincinin bir yansıması olarak çocuklar diğer kişilerin hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, hak arama ve eşitlik konularında daha etkin rol oynamayı öğrenmesi şeklinde görülmektedir. Son etki ise çocukların iyi birer vatandaş olmasının ve iyi vatandaş olmanın gereklerini yerine getirmesidir. Bu yolla çocuklar, insan haklarına saygılı, demokratik bir kültürde yetişen iyi birer vatandaş olmak için gerekli yetenekleri ve bilgilerini elde edebileceklerdir (Howe ve Covell, 2005).

Anderson'na göre haklar suni bir şekilde öğretilmekte, çocuklar zihinsel olarak yeterince gelişmiş olmadıkları için onlara hakları yüzeysel bir şekilde ve istemeye istemeye öğretilmeye çalışılmaktadır. Her ne kadar çocuklara, uluslararası anlaşmalardan kaynaklanan sebepler dolayısıyla haklara sahip oldukları öğretilirse de bu haklarına gerek yoksa de sosyal yaşamlarında gerektiği gibi saygı gösterilemeyecek ve çocuklar bu haklarını gerektiği gibi kullanamayabileceklerdir. Bu yaklaşım demokratik yurttaşlık bilincinin geliştirilebilmesi için yetersizdir. Hatta bundan da vahimi, öğrenciler arasında fikir çatışmalarının görülebilmesi ya da öğrencilerin birbirlerine yabancılaşması gibi sorunların görülmesine de sebep olabilecektir (Akt: Howe ve Covell, 2005: 13).

İnsan hakları ve insanlık değerleri, tüm toplumların ortak unsurlarındandır. Çocukların dahiysel olarak sahip oldukları haklar konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda kullanılacak en önemli materyaller biri de şüphesiz insan hakları ile ilgilikavramları ve metinleri anlaşılabilir basit metinler (örneğin hikayeler ya da yerel kültüre yakın kullanımlar) halinde halka aktarmaktır. Söz konusu metinler ve belgeler şarkılar, sanat eserleri ve drama gibi unsurlarla da etkin şekilde toplum geneline yayılabilir (Singh, 2001: 366-367).

Öneriler

Araştırma bulguları ışığında çocuk hakları eğitiminin geliştirilmesi için şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Denenerek geliştirilmiş ve öğretim programlarının ilgili kazanımları ile ilintisi kurulmuş eğitim modüllerinin geliştirilmesine, bununla beraber çocuk haklarına yönelik öğretmene eğitimleri yapılarak okullarda uygulanmasına ihtiyaç vardır. Okullarda çocuk haklarının uygulanması ve yaşatılması konusunda acil olarak pilot uygulamalara verilere ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na temsilci bir araştırma yapılması çocuk hakları eğitimi konusunda yapılması gereken ilkişlerden biridir.
2. Çocuk hakları eğitimi takım çalışmasını gerektirir. Çocukların ilerinin vatandaşı olmak için yetişkin yaşama hazırlandıkları dönemde verilecek eğitim, onlara, haksızlıkların, hak ihallerini ve bununla beraber oluşabilecek tehlikeleri göstermeli, dünyada yaşanan olayları objektif bir biçimde değerlendirme ve doğru bir şekilde analiz etme yeteneği kazandırır. Ayrıca öğrencilere bir vatandaş olarak sahip oldukları hakları elde etmek için nasıl çabagöstereceklerini öğretmek, araştırma yapmalarını teşvik etmelidir. Çocuk hakları eğitimi ve öğretimi, çocuk haklarının doğasında bulunan hoşgörü, saygı ve dayanışma ile beslenmeli, ulusal ve uluslararası düzeyde insan hakları ile ilgili bilgilenmeyi ve bu hakların kullanılmasını sağlayacak mekanizmalar hakkında bilinçlenmeyi sağlamalıdır.
3. Çocuk hakları eğitiminde öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin rolü önemlidir. Bununla beraber öğretmen yetiştiren programlarda çocuk hakları eğitimi, yurttaşlık eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi konular disiplinler arası bir yaklaşımla yer almalıdır.
4. Çocuk hakları eğitimi benzer eğitim türleri ile ulaşılmak istenen hedeflere ulaşmak konusunda kavramsal bütünlük açısından en etkili olabilecek modeldir. Öğretim programlarının ağırlığı göz önünde bulundurulduğunda çocuk hakları eğitiminin diğer alanları içine alan bir kavram olarak ele alınması ve programların bu yaklaşımla gözden geçirilmesinde ve geliştirilmesinde fayda vardır.
5. Çocuk hakları konusunda verilecek bir eğitimin yetişkinler (aileler ve öğretmenler) ve çocuklar için eş zamanlı olarak yürütülmesi çok önemlidir. Aksi takdirde, okullarda kazandırılan bilgi, beceri ve tutumlar, evlerde büyük çatışmalara sebep olabilecektir. Bu bakış açısı ve aile eğitiminin gerekliliği başka araştırmacılara örnek olarak nitelendirilebilir.
6. Farklı ve iyi yapılandırılmış öğretme-öğrenme etkinlikleriyle desteklenmiş bir programın, çocukların sosyal becerilerini ortaya koyarak yapılan öğretimin başarılı hale getirmiştir. Bu nedenle öğretmenler eğitim durumlarıyla desteklenmiş öğretime ağırlık verilebilir. Çocuk hakları öğretimi, klasik metodları aşan, kalıcı alışkanlıklar oluşturan ve haklara saygı konusunda istedik tutumlar geliştirebilen yeni

metodlarla öğretilmelidir. Türk Eğitim Sisteminde bugüne kadar yapıldığı gibi bilgi aktarımından ibaret bir öğretimi konusunda hiçbir yarar sağlamayacaktır. Çocuk hakları öğretiminde, kullanılacak yöntemler kadar, eğitimcilerin de rolü büyüktür. Ne yazık ki, öğretim programlarına “çocuk hakları” dersinin alınması tek başına çözüm olmayacaktır. Bu dersi okutacak öğretmenlerin dealanda eğitim görmüş olmaları ve yeni yöntemleri kullanacak bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir.

7. Çocuk hakları eğitiminin istendik düzeye ulaşması için olarak iki konuya özen gösterilmesi gereklidir: Birincisi, tüm okul örgütlenmesinin ve eğitim sürecinin çocuğun kendideğerlerini geliştirebilmesine fırsat verecek biçimde yenilenmesidir. İkincisi ise devletin ulusal ya da uluslararası resmi değerleri ile çocuğun yaşadığı dünyadaki değerler arasındaki farkın kapatılmasıdır.

Kaynakça

- Cılga, İ. (1999). *Cumhuriyet ve çocuk B.*, Onur (Yay. Haz.), 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara Üniversitesi: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulamam Merkezi Yayınları.
- Covell, K. ve Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183.
- Covell, K. ve Howe, R. B. (2005). Empowering children-children's rights education as a pathway to citizenship. Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Decoene, J., DeCock, R. (1996). The children's rights Project in the primary school in Bruges. E. Verhellen (Ed.), *Monitoring children's rights*. The Hague: Kluwer Law International, 627-636.
- Gollob, R.; Krapf, P. (2007). Exploring children's rights - nine short projects for primary level. *Council of Europe Publishing*. V.
- Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. Ankara: TDV (Türk Demokrasi Vakfı) Yayınları. Ankara University. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 135-156.
- Jenkins Parker, M. (1999). *Sparing the rod: discipline and children rights*. London: Trentham Books.
- Kepenekçi (2000). *İnsan hakları eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2005). Birinci öğretim programlarının değerlendirme raporu.
- Neslitürk, S.; Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(2):245-257.
- Osler, A. (1994). The UN Convention on the Rights of the Child: some implications for teacher education. *Educational Review*, 46(2), 141 – 150.
- Özdemir-Uluç, F. (2008). *İlköğretim programlarında çocuk hakları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Peker-Ünal, D. (2010). *İlköğretim öğretmenlerine yönelik web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Piya- Ajariya, P. L. (2003). Linkage between school-based management and learning improvement: child-friendly school administration and student-centered learning. 1-15. 27 Mart 2011 tarihinde http://www.worldedreform.com/intercon3/third/f_leaka.pdf erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 151, Temmuz 2008 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/senemoğlu.htm> erişilmiştir.
- Singh, D. (2001). *Child rights and social wrongs- an analysis of contemporary realities*. New Delhi: Kanishka Publishers.

Uçuş, Ş. (2009). *Çocuk hakları sözleşmesi'nin ilköğretim programlarındaki yeri ve sözleşme'ye yönelik okul yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Unicef, (1999). *The state of the world's children: education*. Unicef: New York.

Yurtsever, M. (2009). *Ebeveyn çocuk hakları tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve ana babaların çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Extended Abstract

Rights are used, known and experienced by children makes a major contribution to educate democratic individuals. Learning principle for children rights is anticipating a support about using rights in the classroom, in the school, in the society. According to Howe and Covell (2005) children rights education, rights which is located in The Convention of Children Rights teaching in an atmosphere which is respected to rights and applied rights (Howe and Covell, 2005). In that sense, to mention about an effective children rights education in primary education that is important implementing all of principles about children rights.

This study is based on the preparation, application and assessment of a curriculum for teaching children's rights. Study aims at assessing the impact of a primary school curriculum on the students' cognitive and affective development and to evaluate how students' benefit from their rights and liberties. Main objective of children's rights education is to enable children to gain the necessary social behaviors and essential knowledge for creating a democratic society that is based on respecting human rights. Study is realized in 2011-2012 education year during spring term in Ankara with the participation of 5th grade students whose families have middle and lower income levels. Within the context of this study a 11-weeks program which comprises activities to enhance awareness about children's rights were implemented. During the implementation period, in line with their ordinary study program, students were requested to participate to various activities at least for 2 days in a week (6 hours) about respecting to different cultures, sexual equality, ways to protect themselves about omission and infringements, participatory rights, awareness about personal rights, safeguarding private life, health and prosperity rights.

This study is an action research. Data collected with this study is based on both qualitative and quantitative methods which comprise "semi-structured student and teacher interviews", "student diaries", "participatory observations", "notes taken by the researcher", "students' own products", "videos shot during the classes" and the "children rights awareness scale" which is developed by the researcher herself. But this part "semi-structured student and teacher interviews" are discussed. These data are analyzed in two phases: during and after the collection phase. "SPSS for Windows" was used while the assessment of qualitative data. Qualitative data is analyzed via descriptive analysis and content analysis. The main program for qualitative analysis is developed by focusing on the previous studies and is considered under four headings which are: participation, protection, survival and development.

As a result of the quantitative assessments done over the curriculum, it is revealed that the study group had demonstrated a clear progress on learning of children rights, using these knowledge as a behavior, developing an awareness on these rights and freedoms. Certain differences were seen in certain categories (participation, protection, survival, development). A slight difference is seen on students about teaching children about their rights. Moreover, it is revealed that a great awareness was seen on the study group about children rights.

In terms of the application process, students stated that they loved courses about children rights and they found that the courses were very pleasant. Besides, students had found more different and easier courses in the process of implementation of children's rights committed previously committed social studies

courses. In the implementation process, using of both product and process reviews and organizing of teaching contributed to the observation of students' development. Drawing benefit from different measuring tools in the evaluation process was appeared to contribute to the validity of the data collected in the classroom. Teacher said that curriculum's goals, content, learning activities, training and evaluation of cases referred to the curriculum is appropriate for the level of students, but he emphasized that the curriculum application is inadequate in terms of applying time.

However, the practitioner stated that the enforcement of children's rights is a new area for him and he stated that he had not had enough experiences about used in the classroom teaching methods and techniques. Due to this reason, he had some troubles and deficiencies in the implementation process

Students stated that they have learned different learning strategies in the implementation process and they used their social skills. Since they start to use rights, they have advocated rights. They also put into practice behaviors which they haven't done before because of a lack of information. It is expressed that setting an example affects learning positive in the implementation of process. Students will learn to be a positive influence in the implementation process stated that education model. Students in the learning process in a matter of concern to them that they were satisfied with his participation in the process are important to the learning process expressed. However, the majority of students expressed positive opinions on classroom management.

THE MOST FREQUENTLY USED LANGUAGE LEARNING STRATEGIES BY TURKISH ELEMENTARY AND UPPER-INTERMEDIATE LEVEL PREPARATORY SCHOOL STUDENTS

Instructor Aysel MUTLU
İstanbul Aydın University,
School of Foreign Languages
İstanbul-Turkey
arslanaysel@yahoo.com

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali YAVUZ
Cyprus International University,
Director of School of Foreign Languages
Lefkoşa-North Cyprus
mehmetayavuz@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to investigate the use of language learning strategies reported by 114 students at the Preparatory School of Cyprus International University. The study was conducted in the 2009- 2010 academic year with Elementary and Upper-Intermediate level students. The study is based on one independent variable (learners' proficiency levels), six dependent variables (memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective and social strategies) and possible relationships between these variables. 84 students from the Elementary level and 30 students from the Upper-Intermediate level participated in the study. The results of the study showed that Upper-Intermediate level students use language learning strategies more frequently than Elementary level students. Statistically significant difference was found between the learners' proficiency levels and their use of cognitive, compensation, and social strategy.

Keywords: Language, language learning, language learning strategies, proficiency level, upper- intermediate, elementary.

INTRODUCTION

Background of the Study

In recent years, there have been a lot of developments in industry, economy, business, trade, politics, communication and education. America and England have become the power in those fields. Many international and multinational companies have set up and in lots of universities the education language has become English. As a result of these changes, it is preferable to learn English as a second language all over the world. Today millions of people in the world are trying to learn English.

Besides the developments in industry, culture and communication, also an important shift has taken place in the field of education. English has become the most learnt language all around the world. A lot of methods and techniques are used by language teachers but in the last decades an important emphasis has been given to communicate with others rather than learning grammar rules of English. As a result of this change, also the roles of the learners' and teachers' have started to change. In the past, during the learning process teachers had more responsibility than learners but during the last two decades, learners have had more responsibility about their learning process and learning a second language has become more learner-centered than teacher-centered. Clouston (1997, p.1) summarizes this change as "less emphasis on teachers and teaching and more emphasis on learners and learning."

With learner-centered methods, the importance of individual differences of the learners started to come into prominence. In studies it is seen that under the same conditions, with the same teachers and the same methods some students are more successful than others. Some researchers such as Rubin (1975, 1981) and Stern (1975) tried to define the characteristics of Good Language Learners (GLLs). In these studies the importance of strategy use was understood. It was seen that every student uses some strategies while learning a foreign language and their strategy choice was affected by different variables (gender, culture, proficiency level of English, personality type, etc.).

Language Learning Strategies

Although the definition of term LLS has been concerned of many authors and researchers it is not an easy task to define and classify the language learning strategies. Ellis (1994, p. 529) describes this complexity as a “fuzziness”. Gu (1996, p.2) states that “there is, as yet, not a general developmental pattern in the conception of learning strategies.”

Ellis (1994) presents the definitions of LLSs based on the defining of Stern (1983), Weinstein & Mayer (1986), Chamot (1987), Rubin (1987) and Oxford (1989) in a well summarized and brief table. According to Ellis’ brief table it is seen that strategies are mostly defined as general tendencies, overall characteristics, behaviours, thoughts, techniques, approaches, deliberate actions, sets of operations, steps, plans, routines, processes which are consciously selected by learners to improve their learning. In one of the earliest studies was made by Rubin (1975) a very broad definition of learning strategies was given. She defines learning strategies as “the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge.” (Rubin 1975, p. 43). Six years after defining the learning strategies she divided them into two categories. Rubin (1981 cited in Griffiths, 2004) categorized language strategies as direct strategies that directly contribute to learning and indirect strategies that indirectly contribute to learning. She divides the direct learning strategies into six types (classification/verification, monitoring, memorization, guessing/inductive inferencing, deductive reasoning, practice) and the indirect strategies into two types (creating opportunities for practice, production tricks). Under production tricks she includes communicative strategies, which are controversial since language strategies and communicative strategies are seen by some researchers as two quite separate manifestations of language learning behaviour.

According to Ellis (1986), who views learner strategies as a more general phenomenon, language strategies have two quite different subsets as: strategies for using and strategies for learning a language. He defines communication strategies as “devices for compensating for inadequate resources” (Ibid, p. 165) and includes them under strategies of using a language. He also argues that it is possible that successful use of communication strategies may actually hinder language learning since skilful compensation for lack of knowledge may obviate the need for learning.

Taxonomy of Language Learning Strategies

Language Learning Strategies have been classified by many researchers such as Rubin (1987), O’Malley and Chamot (1990) and Oxford (1990) etc., but most of these attempts to classify LLS reflect more or less the same categorization without any fundamental changes.

Rubin’s Taxonomy

In Rubin’s (1987) there are three types of strategies used by learners which contribute directly or indirectly to language learning. These are;

Cognitive learning strategies are the steps or processes used in learning or problem solving tasks that require direct analysis, transformation, or synthesis of learning materials. Rubin (1987) states that there are six main cognitive learning strategies (clarification/ verification, guessing/ inductive inferencing, deductive reasoning, practice, memorization, and monitoring) which directly contribute to language learning.

Metacognitive learning strategies are used to supervise, control or self-direct language learning. Various processes such as planning, prioritising, setting goals, and self-management are involved in metacognitive learning strategies.

Communication strategies are the strategies which are less directly related to language learning because they focus on the process of participating in a conversation and getting meaning across or clarifying what the speaker intends. They are used by speakers when they are confronted with misunderstanding by a co-speaker.

Social strategies provide the learners with the opportunities to interact with others and practise their knowledge. Despite creating exposure to the target language, they contribute indirectly to obtaining, storing, retrieving, and using language.

O'Malley and Chamot's Taxonomy

O'Malley and Chamot (1990) identify 26 strategies under three main groups of metacognitive, cognitive and social/ affective strategies.

Metacognitive strategies is a term which requires planning for learning, thinking about the learning process which is taking place, monitoring of one's production or comprehension, and evaluating learning after an activity is completed. It is possible to include direct attention, selective attention, self-management, advance organizers, functional planning, self-monitoring, delayed production, and self-evaluation among the main metacognitive strategies.

Cognitive strategies are more limited both to specific learning tasks and learning material itself. Repetition, resourcing, translation, grouping, elaboration, contextualization, auditory representation, transfer, etc., are among the most important cognitive strategies.

Socioaffective strategies involve interaction with another person. Socioaffective strategies are questioning for clarification and cooperation with others in order to solve a problem.

Oxford's Taxonomy

According to Oxford (1990) there are six main strategies. Oxford as Rubin (1987) divides the strategies into two major groups as direct strategies that include memory, cognitive and compensation strategies and indirect strategies that include metacognitive, affective and social strategies. According to her definition direct strategies are involved in conscious mental processes, while indirect strategies are not consciously applied but are essential to language learning.

Memory Strategies have a specific function to help students for storing and retrieving new information. Memory strategies help learners to link a L2 item with another without involving deep understanding.

Cognitive Strategies enable learners to understand and produce new language by different means, e.g., through reasoning, note-taking, summarizing, etc. They are not only used for mentally processing the language to receive and send messages, but they are also used for analyzing and reasoning. Moreover, they are used for structuring the input and output.

Compensation Strategies help learners to keep the communication going in the target language in spite of the gaps in their knowledge. They aim to make compensation for limited knowledge of grammar and vocabulary. When learners come across with unknown expressions, they try to guess their meanings. They help learners to produce written or spoken expressions in the target language without the necessity of complete knowledge of it.

Metacognitive Strategies allow learners to control their own cognition, go beyond the cognitive devices and enable learners to coordinate with their own learning process by using functions such as centering, arranging, planning, and evaluating. They provide some guidance for the learners who are usually “overwhelmed by too much ‘newness’ – unfamiliar vocabulary, confusing rules, different writing systems, seemingly inexplicable social customs, and (in enlightened language classes) non-traditional instructional approaches” (Oxford, 1990, p. 136).

Affective Strategies help learners to have better control over their emotions, motivations and attitude towards the language learning. If learners know how to control their emotions and attitudes towards learning, that may influence learning positively and learning may become more enjoyable and effective.

Social Strategies help students to learn how to promote their learning through interaction with the speakers of the target language. They are very important because they determine the nature of communication in a learning context.

Factors Affecting Strategy Choice

A lot of studies have been made in order to find out the factors that affect learners' LLS use. It has been seen that learners' LLS preferences have been influenced by a great deal of different factors such as learners' gender, personality type, motivation, proficiency level, nationality, learning styles, and attitudes and beliefs about language learning.

The effect of gender on LLS use has been investigated by many researchers (Ehrman and Oxford, 1989; Green and Oxford, 1995; Chandler, Lizotte and Rowe, 1998; Ghadesi, 1998; among others cited in Rahimi, Riazzi and Saif, 2008). In some studies distinct gender differences in strategy use are discovered (Ehrman and Oxford, 1989 ; Oxford and Nyikos; 1989 ; Green and Oxford, 1995 cited in Griffiths, 2004). However, in their other study, Ehrman and Oxford (1990) failed to discover any evidence of difference between LLS use and learners' genders.

Another factor that affects learners' language strategy use is related to learners' personality type. Ehrman and Oxford (1989) stated that there was not a clear relationship between learners' LLS use and learners' personality type. In a later study Ehrman (1990 cited in Ellis, 1994) finds some differences between learners' LLS use and their personality type. His study shows that extrovert learners are willing to take risks but with dependency on outside stimulation and interaction. Another finding of the study shows that introvert learners use strategies in significantly great rates, which involve searching for and communicating meaning, than extrovert learners.

Motivation is an important factor that affects learners' LLS use. Oxford and Nyikos (1989) surveyed 1,200 students who were studying a foreign language in Midwest American University in order to examine the types of LLSs used by the students. It was found that “the degree of expressed motivation was the single most powerful influence on the choice of language learning strategies” (Oxford & Nyikos, 1989, p. 294). Oxford (1994, p. 2) states that “more motivated students tended to use more strategies than less motivated students, and the particular reason for studying the language (motivational orientation, especially as related to career field) was important in the choice of strategies.”

Proficiency level is another factor that affects learners' LLS use. In many researches (Chang, 1990; Green and Oxford, 1995; Park, 1997; Chen, 2002; among others cited in Rahimi et al., 2008) a high level of proficiency has been associated with an increased use of both direct and indirect strategies. Some more specific studies were made (Ku, 1995; Peacock and Ho, 2003 cited in Rahimi et al. 2008) and it was found that there are high correlations with cognitive and metacognitive strategy use and high proficiency levels. In his study O'Malley et al (1985 cited in Rahimi et al. 2008) studied with

beginner and intermediate high school students who were learning a foreign language. The results of the study showed that both groups used more cognitive than metacognitive strategies while intermediate students used more metacognitive strategies than beginner students. However, translation strategy was used more by beginners, whereas contextualization strategy was used more by intermediate level students. Chen (1990 cited in Rahimi et al 2008) made a study to find out the relationship between communication strategies and the proficiency level of L2 learners. The results of the study showed that communication strategies were used more by learners with low-proficiency than learners with high-proficiency. The same study indicated that learners with high-proficiency levels mainly employed linguistic-based communication strategies more frequently than high-proficiency learners, while learners with high-proficiency levels mainly made use of knowledge-based strategies. Park (1997) studied with 332 Korean EFL students to find out the relationship between learners' proficiency levels and their LLS preference. The results of his study showed that there is a linear correlation between learners' proficiency level and LLS use. For the study it was examined that there was a significant correlation between learners' Test of English as a Foreign Language (TOEFL) scores and their all six categories of LLS use and the overall strategy use. Peacock and Ho (2003) examined 1006 students who were learning English for Academic Purposes and a significant relationship was found between students' proficiency level and their LLS preference. As a result of the study, it was found that cognitive and metacognitive strategies were used by the participants with high-proficiency levels. Compensation strategies were favored by participants who had both high- and low- proficiency levels.

One of the factors that affect LLS preference is nationality. Griffiths and Parr (2000, cited in Griffiths 2004) reported that European learners use LLSs significantly more frequently than learners of other nationalities. According to their study, it was found that especially strategies related to vocabulary, to reading, to interaction with others and to the tolerance of ambiguity were more significantly used by European learners.

Learning style is another factor that affects learners' language strategy use. Oxford (1994) states that learning styles of the students often determine their choice of L2 learning strategies. For example, learners, who have analytic-style, prefer strategies such as contrastive analysis, rule-learning, and dissecting words and phrases, while global students used strategies to find meaning (guessing, scanning, predicting) and to converse without knowing all the words (paraphrasing, gesturing).

The last factor that affects learners' LLS preference is their attitudes and beliefs about language learning. Oxford (1994) emphasizes the importance of attitudes and belief of students as "These were reported to have a profound effect on the strategies learners choose, with negative attitudes and beliefs often causing poor strategy use or lack of orchestration of strategies". Bialystok (1981, cited in Ellis 1994) studied with Grade 10 and 12 learners who were learning French as a second language in Canada. They believed that language learning involved formal opposed to functional practice, and this belief influenced their choice of strategies. Wenden (1987) emphasized that learners, who thought learning the rules of language was more important than using the language, preferred to use cognitive strategies that helped them to understand and remember specific items of language. On the other hand, learners, who thought using language was more important than learning the rules, employed few learning strategies, relying instead on communication strategies. Learners who stressed personal factors failed to manifest any distinct pattern of strategy use.

Purpose of the Study

In order to reach the main aim of the study it was aimed to find an answer to the following sub-questions;

- Is there a significant relationship between students' proficiency levels and their use of language learning strategies?

- What are the most and least frequently used language learning strategies by Turkish elementary and upper-intermediate level preparatory school students?

METHODOLOGY

Research Design

The study aims to examine the general language learning behaviour of young adult Turkish learners of EFL and constitutes both a quantitative and descriptive design with a specific focus on Oxford's taxonomy of language learning strategies (LLSs).

Accordingly, the study focuses on the particular language learning behaviour of using strategies. The research was carried out with the students from the preparatory classes of Cyprus International University. The research instrument includes the Strategy Inventory of Language Learning (SILL) (Version 7.0. Oxford, 1990). The LLS items in the SILL are taken part with a five-point Likert scale on which the students mark their frequency of use of each strategy.

The mean scores of overall strategy use of the SILL were analyzed by using *t*-test. The mean scores were examined for the six subcategories of strategies of the SILL, each of which was treated as a separate dependent variable, in relation to the independent variable (proficiency levels of the students).

Participants

The participants of the study were students from the language preparatory classes of Cyprus International University in Nicosia, TRNC. 114 students participated in the study. For this study the lowest and highest levels of Cyprus International University Preparatory School at the end of the fall semester, in January 2010 were selected. Elementary level was the lowest and Upper-Intermediate level was the highest level in fall semester of 2010. When Table 1 is examined, it is seen that 30 (26.3%) of the students in this research are Upper-Intermediate students and 84 (73.7%) of the students are Elementary students.

Table 1: The range of students according to their levels of English

| English Level of Students | Frequency | Percentage (%) |
|---------------------------|-----------|----------------|
| Upper-Intermediate | 30 | 26.3 |
| Elementary | 84 | 73.7 |
| Total | 114 | 100.0 |

Instrument

In this study Strategy Inventory for Language Learning (SILL) version 7.0, which was prepared by Oxford (1990) and translated into Turkish by Cesur and Fer (2007), was used as the instrument of the study. Turkish version of the inventory was used in order to be sure that all participants of the study could understand the questionnaire items with clarity. This was found more efficient as Oxford (1990, p.277-278) had stated that SILL could be used in the participants' native tongues wherever required.

Data Collection Procedure

Before administering the questionnaire to the students the Director of Foreign Languages School of Cyprus International University was informed and was received the required permission to conduct the study. The Turkish version of the questionnaire was applied in the last week of the fall semester, just before the level and proficiency examinations. SILL questionnaire was given to instructors who

worked in Preparatory School of Cyprus International University and they were asked to give them to the participants during the English course.

It was told that there are no right or wrong answers and they should choose the correct option according to their attitudes towards English. In other words, when they answered the items they should not answer them by considering “how it should be” but “what they are doing during their learning process”.

Data Analysis

The quantitative data were collected through SILL and analyzed by SPSS for 17.0. First, the overall rates for each strategy were collected. A t - test was applied to each strategy for students’ proficiency levels. Totally six t-test analyses were collected.

FINDINGS

The 114 preparatory school students attended to the study. It was asked them to choose the correct options according to their attitudes towards English language learning. When the collected data was analyzed by using a t-test, the following results were found. The results were showed in Table 2.

Table 2: The Relationship Between Students’ Proficiency Levels and Their Use of Language Learning Strategies

| Strategy | Proficiency Level | n | mean | Std. Dev. | t | p | Level of significance |
|---------------|--------------------|----|-------|-----------|------|------|-----------------------|
| Memory | Upper-Intermediate | 30 | 26.86 | 5.87 | .195 | .846 | p>.05* |
| | Elementary | 80 | 26.60 | 6.39 | | | |
| Cognitive | Upper-Intermediate | 30 | 47.20 | 10.58 | 3.01 | .003 | p<.05* |
| | Elementary | 80 | 40.98 | 9.36 | | | |
| Compensation | Upper-Intermediate | 30 | 19.60 | 4.44 | 2.72 | .007 | p<.05* |
| | Elementary | 80 | 16.96 | 4.75 | | | |
| Metacognitive | Upper-Intermediate | 30 | 33.36 | 7.83 | 1.32 | .189 | p>.05* |
| | Elementary | 80 | 31.21 | 7.59 | | | |
| Affective | Upper-Intermediate | 30 | 17.00 | 5.63 | .430 | .668 | p>.05* |
| | Elementary | 80 | 16.54 | 4.68 | | | |
| Social | Upper-Intermediate | 30 | 21.43 | 4.91 | 2.47 | .015 | p<.05* |
| | Elementary | 80 | 19.00 | 4.52 | | | |

n= number, Std. Dev.= standard deviation, t= t value, p= level of significance, *p<.05

As can be seen in Table 2, the number of Upper-Intermediate students is 30 and the number of Elementary students is 80. The mean of Upper-Intermediate students in memory strategy use is 26.86; while the mean of Elementary students in memory strategy use is 26.60.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in memory strategy preference is 5.87; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in memory strategy preference is 6.39.

When the means are examined it is seen that memory strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (.846) > .05$ and statistically there is no significant difference between proficiency level and memory strategy preferences.

The mean of Upper-Intermediate students in cognitive strategy use is 47.20; while the mean of Elementary students in cognitive strategy use is 40.98.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in cognitive strategy preference is 10.58; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in cognitive strategy preference is 9.36.

When the means are examined it is seen that cognitive strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (.003) < .05$ and statistically there is a significant difference between proficiency level and cognitive strategy preferences.

The mean of Upper-Intermediate students in compensation strategy use is 19.60; while the mean of Elementary students in compensation strategy use is 16.96.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in compensation strategy preference is 4.44; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in compensation strategy preference is 4.75.

When the means are examined it is seen that compensation strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (.007) < .05$ and statistically there is a significant difference between proficiency level and compensation strategy preferences.

The mean of Upper-Intermediate students in metacognitive strategy use is 33.36; while the mean of Elementary students in metacognitive strategy use is 31.21.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in metacognitive strategy preference is 7.83; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in metacognitive strategy preference is 7.59.

When the means are examined it is seen that metacognitive strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (.189) > .05$ and statistically there is no significant difference between proficiency level and metacognitive strategy preferences.

The mean of Upper-Intermediate students in affective strategy use is 17.00; while the mean of Elementary students in affective strategy use is 16.54.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in affective strategy preference is 5, 63; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in affective strategy preference is 4.68.

When the means are examined it is seen that the rates are very close to each other and affective strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (0.668) > 0.05$ and statistically there is no significant difference between proficiency level and affective strategy preferences.

The mean of Upper-Intermediate students in social strategy use is 21.43; while the mean of Elementary students in social strategy use is 19.00.

The standard deviation of Upper-Intermediate students in social strategy preference is 4.91; in the meanwhile the standard deviation of Elementary students in social strategy preference is 4.52. When the means are examined it is seen that asocial strategy is used more by Upper-Intermediate students than Elementary students. Whereas when the level of significance is examined, it is seen that the level of significance is $p (.015) < .05$ and statistically there is a significant difference between proficiency level and social strategy preferences.

When the *t*-test results are examined it is seen that cognitive strategy is the most commonly used strategy by Upper- Intermediate students. When the means of Upper-Intermediate students for the

strategies are considered, it is seen that metacognitive strategy is the second most commonly used strategy with the mean of 33.36, memory strategy is the third commonly used strategy with the mean of 26.86, social strategy is in the fourth place with the mean of 21.43, compensation strategy is in the fifth place with the mean of 16.90 and affective strategy is the least used strategy by Upper-Intermediate students with the mean of 17.00.

For Elementary level students cognitive strategy is the most commonly used strategy with the mean of 40.98. Metacognitive strategy is the second commonly used strategy with the mean of 31.21. Memory strategy is in the third place with the mean of 26.60. Social strategy is in the fourth place with the mean of 19.00. Compensation strategy is in the fifth place with the mean of 17.00 and affective strategy is the least used strategy by Elementary students with the mean of 16.96.

CONCLUSION

The results of the study showed that Upper-Intermediate level students use LLSs more frequently than Elementary level students. Statistically significant difference was found between the learners' proficiency levels and their use of cognitive, compensation, and social strategy.

Comparison of the Study with Recent Studies

Proficiency level of the learners was the factor which was investigated in this study. According to the results of the current study significant differences are found between the learners' proficiency levels and their compensation, cognitive and social strategy preferences. Cognitive and metacognitive strategies are the most frequently used strategies and compensation and affective strategies are the least frequently used strategies by the Upper-Intermediate and the Elementary level students. When the means of the Upper-Intermediate and the Elementary level students are compared, it is seen that the overall means of the Upper-Intermediate level students are higher than the means of the Elementary level students.

Some researchers (Chang, 1990; Green and Oxford, 1995; Park, 1997; Chen, 2002 cited in Rahimi, Riazi and Saif, 2008) found that learners with high proficiency levels have an increased use of both direct and indirect strategies. When the results of the current study are compared with the results of these studies it can be said that there results of the studies are the same.

O'Malley et al (1985 cited in Rahimi, Riazi and Saif, 2008) found that students with high proficiency levels use more metacognitive strategies than lower levels. The results of the O'Malley et al's study and the results of the current study are the same.

According to the results of the study of Peacock and Ho (2003) it was found that learners with high proficiency levels use cognitive and metacognitive strategies more frequently than other learners. It is seen that the results of the study and the results of the current study are the same.

Goh and Foong (1997) found that metacognitive and compensation strategies were the most frequently used strategies, whereas social and memory strategies were the least frequently used strategies by both the students with high and low proficiency levels. When the results of the Goh and Foong's study (1997) and the results of the current study are compared it is seen that there are some similarities between the results of both studies.

Bozatlı (1998) found that learners with high proficiency levels use language learning strategies more frequently than learners with low proficiency levels. The results of the Bozatlı's study (1998) and the results of the current study are the same.

The results of the Doering's study (1999) showed that the students with high and low proficiency levels use cognitive strategy more frequently than other strategies. Also the results of the current study showed that compensation strategy is the most frequently used strategy by the Upper-Intermediate and the Elementary level students.

Acunsal (2005) pointed out that, students with high proficiency level of English used compensation and metacognitive strategies with the highest frequency while they used social and affective strategies at the lowest rates. On the other hand, students with low proficiency level used metacognitive and social strategies at the highest frequency while they used cognitive and affective strategies at the lowest rates. The results have some similarities with the results of current study. Both for the highest and lowest levels cognitive and metacognitive strategies are the most frequently used strategies, whereas compensation and affective strategies are the least frequently used strategies.

The results of the Yalçın's study (2006) show that language learning strategies are more commonly used by the students who had low proficiency levels and he found significant differences between the levels of the students and their preferences of memory, metacognitive and social strategy. In the current study significant differences were found between the learners' proficiency levels and their use of cognitive, compensation and social strategies.

Griffiths (2007) found a significant relationship between the proficiency levels of the students' and their frequency of strategy use. According to the results of the study it was understood that students with higher proficiency levels use a larger repertoire of strategies more frequently than the students with lower proficiency levels. The result of the study was different from the result of the current study, because in the current study significant differences were found only between the students' proficiency levels and their use of cognitive, compensation and social strategies.

Lai (2009) tried to find out a relationship between the learners' proficiency levels and their language learning strategy preferences. The results of the study showed that there was a significant relationship between the learners' proficiency levels and their language learning strategy preferences. It was found that students with higher level use language learning strategies more frequently than students with lower proficiency level. According to the results it was seen that compensation strategy was the most frequently used strategy; whereas affective strategy was the least frequently used strategy. When the results of the Lai's study and the results of the current study were compared, it was seen that in both studies the least frequently used strategy according to the students' proficiency levels was the affective strategy.

Thu (2009) found that social strategy was the most frequently used strategy by high proficiency level students. In the current study social strategy was the fourth frequently used strategy by the high proficiency level students.

Yang (2010) tried to find out the relationship between the learners' proficiency levels and their overall use of language learning strategy preferences. It was found that proficiency level is a significant effect on the students' overall strategy use.

Anugakul (2011) found that there was no significant relationship between overall use of language learning strategies and proficiency levels of the students, but it was found that students with high proficiency levels use language learning strategies more frequently than students with low proficiency levels. However, in the current study a significant relationship was found between the proficiency levels of the students and their use of cognitive, compensation and social strategies.

Suggestions for Further Research

This study was conducted with 114 students who were in Elementary and Upper-Intermediate levels of Preparatory School of Cyprus International University. First of all, further researches can be done with Starter, Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper- Intermediate and Advanced level students.

REFERENCES

- Acunsal, H. Ü. (2005). *A study on language learning strategies of 8th grade students according to their nationality, academic achievement and gender*. Unpublished M.A. Thesis, Başkent University, Ankara.
- Anugkakul, G. (2011). A comparative study in language learning strategies of Chinese and Thai students: A case study of Suan Sunandha Rajabhat University. *European Journal of Social Sciences*, 2(2), 163-174.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bozatlı, Ö. (1998). *An investigation of vocabulary language learning strategies employed by successful freshman participants of English*. Unpublished M.A. Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Cesur, O., & Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejilerinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71-85). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chandler, J., Lizotte, R., & Rowe, M. (1998). Adapting teaching methods to learners' preferences, strategies, and needs. *College ESL*, 8, 48-69.
- Chang, S. J. (1990). *A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of these behaviors to oral proficiency and other factors*. Doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA.
- Chen, I. J. (2002). *Language learning strategies used by high and low English proficiency students in a technology college*. M.A. Thesis, Changhua Normal University, Changhua, Taiwan.
- Chen, S. Q. (1990). A study of communication strategies in interlanguage production by Chinese EFL learners. *Language Learning*, 40, 155-187.
- Clouston, M. L. (1997). Language learning strategies: An overview for 12 instructors. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 145-154.
- Doering, L. (1999). *Language learning strategies of younger second language learners*. MA Thesis, The University of Western Ontario, London, Ontario.
- Ehrman, M. (1990). The role of personality type in adult language learning: an ongoing investigation' in Parry and Stansfield (eds.).
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies, *The Modern Language Journal*, 73(1), 67-89.
- Erhman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ghadesi, M. (1998). Language learning strategies of some university students in Hong Kong. Paper presented at the 9th English in Southeast Asia Conference, Brunei.
- Green, J. M., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.

- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2000). Language learning strategies, nationality, independence and proficiency. *Independence*, 28, 7-10.
- Griffiths, C. (2004). Language learning strategies: Theory and research. Occasional Paper No.1, School of Foundations, Auckland Institute of Studies at St Helens.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *ELT Journal*, 61(2), 91- 99.
- Gu, Y. (1996). Robin Hood in SLA: What has the learners strategy research taught us?. *Asian Journal of English Language Teaching*, 6, 1-29.
- Ku, P. Y. (1995). *Strategies associated with proficiency and strategy choice: A study on language learning strategies of EFL students at three educational levels in Taiwan*. Doctoral dissertation, Indian University, Bloomington, IN.
- Lai, Y. C. (2009). Language learning strategies use and English Proficiency of University Freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, (43)2, 255-280.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.
- Oxford, R. (1989). Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training. *System*, 17, 235-247.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1994). Language learning strategies: An update. Retrieved May 28 2011 from <http://www.cal.org/resources/digest/oxford01.html>
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 73, 291-300.
- Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 30, 211-221.
- Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 179-200.
- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *RCLA. CJAL*, 11(2), 31-60.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 117-131.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology*. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.)
- Serin, O., Serin, N. B., & Şahin, F. S. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1127-1136.
- Serin, N. B., Serin, O., Yavuz, M. A., & Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in multiple intelligences (Their multiple intelligence types)(Sampling: Izmir and Lefkosa). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 708-712.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thu, T. H. (2009). *Learning strategies used by successful language learners*. Unpublished MA Thesis, Alliant International University.
- Usuki, M. (2000). A new understanding of Japanese students views on classroom learning, *Independence*, 27, 2-6.

Weinstein, E., & Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M.C. Wittock (Eds.), *Handbook for research on teaching* (pp. 315-337). New York, NY: MacMillan.

Wenden, A. (1987). *Incorporating learner training in the classroom*. In Wenden and Rubin (eds.).

Yalçın, M. (2006). *Differences in the perceptions on language learning strategies of English preparatory class students studying at Gazi University*. Unpublished M.A. Thesis, Gazi University, Ankara.

Yang, M. (2010). *Language Learning Strategies of English as a Foreign Language University Students in Korea*. Unpublished PhD Thesis, Indiana State University, Terre Haute, Indiana.

IJTASE

İLKÖĞRETİM SEVİYESİNDEKİ ÖĞRENCİLER İÇİN CEBİRSEL DÜŞÜNME VE CEBİRSEL MUHAKEME BECERİSİNİN ÖNEMİ¹

THE IMPORTANCE OF THE ALGEBRAIC THINKING AND ALGEBRAIC REASONING SKILLS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Deniz KAYA

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir-Türkiye
denizkaya50@yahoo.com

Doç. Dr. Cenk KEŞAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir-Türkiye
cenk.kesan@deu.edu.tr

ÖZET

Cebirsel düşünme ve muhakeme becerisi öğrencilerin yalnızca matematik derslerinde değil günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları güçlüklerin üzerinde düşünmeye, yorum yapmaya ve çözüm yolu aramaya yönelik zihinsel aktiviteleri içerir. Oysa öğrencilerin cebir öğrenmeleri ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde; öğrencilerin cebirsel düşünme ve muhakeme etme becerisi ile cebirsel işlem yürütme becerilerinin yetersiz olduğu, matematiksel bilgileri ilişkilendirmede zorlandıkları ve günlük yaşam durumları arasında bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Öğrencilerin cebiri anlamaları ve cebirsel düşünme düzeylerini artırmaları için öğrendiklerini uygulayabilmeli, kavramlar arasında geçişler yapabilmeli ve çoklu temsil değerleri ile bunu ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme becerisinin önemi tartışılarak yapılan çalışmalar ışığında bu durumun gerekçesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cebir, cebir öğretimi, cebirsel düşünme, cebirsel muhakeme

ABSTRACT

The algebraic thinking and algebraic reasoning skills involves mental activities not only those used in math class but also those for considering, commenting and searching a solution for difficulties that students faced with in their daily life. However, in so many researches about students' algebraic learnings, it was seen that students' algebraic thinking and reasoning skills and skills to perform algebraic operations are inadequate, students have difficulties in associating mathematical information and they can not relate mathematics with daily life situations. Students should be able to practice what they have learned, carry out the transition between concepts and present this with multiple representations in order to understand algebra and raise their algebraic thinking levels. In this study, the importance of algebraic thinking and algebraic reasoning skills for primary school students are discussed and the justification of this situation is tried to be proved.

Keywords: Algebra, algebra teaching, algebraic thinking, algebraic reasoning

GİRİŞ

Matematik eğitiminin önemi herkes tarafından paylaşılsada matematiği öğrenebilmek veya öğretebilmek zorlu bir süreç gerektirir. Bu sürecin sağlıklı aşılabilmesi etkili bir matematiksel düşünmeye bağlıdır. Matematiksel düşünme, matematiğin aritmetik, cebir, geometri, olasılık gibi farklı alanlarında kullanılan matematiksel tekniklerin doğasına bağlı olarak farklı biçimler almaktadır (Dindyal, 2003). Düşünme ise akıl ile zekânın ortak bileşimi, dünyayı anlama çabası, muhakeme etme, zihinsel bir süreç aynı zamanda bir beceridir, doğrudan öğretilebilir, öğretilmelidir (Çubukçu, 2004). Matematik, düşünmeyi geliştirdiği bilinen en önemli araçlardan biridir. Bilindiği gibi insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliği düşünebilme, olaylardan anlam çıkartıp koşulları kendine uygun olarak yeniden düzenleyebilme yeteneğidir (Umay, 2003:234). Matematik soyuttur. Özellikle küçük yaşlarda öğretimine somut deneyim ve işlemlerden de başlansa, “zihinsel bir sistem” olarak soyut

¹ Bu çalışma, 2013.KB.EĞT.009 nolu proje kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen, ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan “Çoklu Temsil Temelli Öğretimin Öğrencilerin Cebirsel Muhakeme Becerilerine, Cebirsel Düşünme Düzeylerine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi Üzerine Bir İnceleme” isimli doktora çalışmasının bir bölümünü oluşturmaktadır.

düşünmeye yöneliktir (Umay,1996:146). Cebirde de durum böyledir. Cebir matematiğin önemli bir konu alanıdır. Cebir yapmak soyutlama yapabilme gücü gerektirir. Bu bakımdan, matematiğin bir soyutlama yapma bilimi oluşu cebirsel ifadelerde tam anlamını bulur (Altun, 2005).

Cebir, bugün çok farklı işlevleri üstlenmektedir. Cebirin işlevlerinden bir kaçını şu şekilde sıralayabiliriz: Cebir bir dildir, cebir bir problem çözme aracıdır, cebir bir düşünme aracıdır, cebir bir okul dersidir (Dede ve Argün, 2003:180). Cebir alanındaki bilgi ve becerilerin artması aynı zamanda cebirsel düşünme becerilerinin de gelişimini sağlar. Bu noktada cebirsel düşünmenin ne olduğu sorusu akıllara gelir. Cebirsel düşünme becerileri, cebirin belirleyici bir bileşeni olarak kabul edilir ki bu durum cebirsel ifadelerin ve matematiksel fonksiyonların manipülasyonlarını içeren işlem becerilerden oluşur (Trybulski, 2007:4). Cebirsel düşünmenin gelişimi doğrudan doğruya bireylerin cebir alt öğrenme alanında aldıkları eğitimle ilintilidir (Yenilmez ve Teke, 2008). Cebirsel düşünme, matematiksel düşünmenin özel bir biçimidir ve yalnızca cebir çalışmalarıyla sınırlı değildir. Dolayısıyla matematiksel düşünmenin kullandığı problem çözme, çoklu gösterimlerden yararlanma ve akıl yürütme (tümdengelimli ve tümevarımlı) gibi becerileri içermektedir (Çelik, 2007:8).

Cebirsel düşünme yapısının temeli cebirsel muhakemeye dayanmaktadır. Birçok çalışmada cebirsel düşünme ve muhakemeyi teşvik etmenin önemi vurgulanmaktadır (Kaput, 1995; NCTM, 2000). Swafford ve Langrall (2000) cebirsel düşünme ve muhakemeyi “miktarı bilinen gibi miktarı bilinmeyen üzerinde işlem yapma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Herbert and Brown (1997) cebirsel düşünme ve muhakemeyi ise farklı durumların analizi için matematiksel sembolleri ve araçları kullanma, matematiksel bilgilerin temsilinde kelimeler, şekiller, tablolar, grafikler ve denklemleri kullanma, fonksiyonel ilişkileri benzer ve yeni durumlarla ilişki kurma, bilinmeyenleri çözmek için matematiksel bulguları yorumlama veya uygulamak olarak tanımlamıştır. Geçen yirmi yıl boyunca birçok araştırma matematikte düşünmenin ve muhakeme etmenin önemi üzerinde vurgu yapsa da (House, 1999; Russell,1999), ilköğretim çağındaki öğrencilerin matematiksel düşünme ve muhakeme becerilerini içeren özellikle cebirsel düşünme ve muhakeme etme becerileri ile alakalı çok az şey bilinmektedir. Ulusal Eğitimsel Gelişimi Değerlendirme Birimi (National Assessment of Educational Progress [NAEP]) öğrencilerin cebir ve fonksiyonlar üzerindeki performansını değerlendirmiştir. Rapora göre öğrenci performanslarının 1990 ve 1992 yıllarına göre 1996 yılında bazı ilerlemeler kaydettiğini ama birçok öğrencinin genellikle cebirsel konuların ele alındığı cebir derslerinde çok iyi bir performansın olmadığı belirtilmiştir (Blume ve Heckman, 2000).

Problem Durumu

Cebir konularının matematik derslerinde öğretilmeye başlanmasıyla birlikte öğrencilerin cebiri öğrenmede zorlandığı görülmektedir (Ersoy ve Erbaş, 2005). Birçok araştırmanın sonucu öğrencilerin cebir kavramlarını (denklem, eşitlik, değişken, cebirsel ifadeler, bilinmeyen gibi) anlamada zorlandıkları ve kavram yanılgısı içinde olduklarını göstermektedir (Baki, 1998; Serin, 2001; Dede ve Argün, 2003; Ersoy ve Erbaş, 1998; Kaput, 1999; Kieran, 1992; MacGregor ve Stacey, 1993). Cebir kavramlarının öğrenilmesindeki sıkıntıların birçok araştırma konusunda yer bulması, öğrencilerin cebirsel düşünme ve muhakeme becerilerinde de sıkıntıların olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim uluslararası çalışmalarda cebirsel düşünme ve muhakemenin önemi vurgulanmakta ve öğretimi konusunda farklı yaklaşımlara yer verilmektedir (NAEP, 2002; NCTM, 2000; TIMSS, 2003).

Cebir konularının öğretilmesindeki farklılıklar öğrencide oluşacak zihinsel aktiviteleri doğrudan etkiler. Seçilen öğretim yöntemleri cebirsel düşünme ve muhakeme etme becerisinin anlamlı olarak ve yaşam boyu gelişimini sağlar. Tüm bu anlatılanlar ışığında cebir önemlidir ve öğrenciler yaşamın kendisinde ve matematikte başarılı olabilmek için cebirsel düşünme becerilerini en verimli şekilde kullanmaları gerekir. Öğretmenlerin, cebiri öğrencilerine anlama ve hatırd tutma düzeylerini en üst düzeye çıkaracak şekilde öğretmeleri gerekmektedir (Leitze ve Kitt, 2000).

Bu çalışmada, ilköğretim seviyesindeki öğrenciler için cebirsel düşünme ve cebirsel muhakeme becerisinin önemi tartışılarak yapılan çalışmalar ışığında bu durumun gerekçesi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Cebir ve Cebir Öğretimi

Cebir öğretimi ve öğrenimi ilkokulda aritmetikten başlayarak ortaokul da denklemler, lise de ise fonksiyon bilgilerine kadar geniş bir alanı içine alan yelpazeye yayılır. Bu durum okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar eğitim programında tüm öğrencilere sağlanması gereken cebir alt öğrenme alanlarına yönelik konuları kapsayan cebir standartları süreçlerinden oluşmaktadır. Bu süreç NCTM (2000:223)'e göre *-örüntü, bağıntı ve fonksiyonları anlama, cebirsel sembolleri kullanarak matematiksel durum ve yapıları çözümlenme ve sunma, matematiksel modelleri nicel ilişkileri anlamak ve sunmak için kullanmak, çeşitli durumlarda değişimi analiz etme-* olarak kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerde yer alan 6-7 ve 8. sınıflara ait konuların alt öğrenme alanları ise şu şekildedir:

- Çeşitli şekilleri grafik, tablo, kelime ve mümkünse sembolik kurallarla açıklama, çözümlenme ve genelleme yapmak.
- Bağıntıların farklı gösterim biçimlerini karşılaştırma ve ilişkilendirme yapma.
- Doğrusal ya da doğrusal olmayan fonksiyonları belirleme ve tablo, grafik ya da denklem kullanarak karşılaştırma yapmak.
- Değişkenlerin farklı kullanımlarını anlamak için ilk kavramsal anlamayı geliştirmek.
- Doğru grafikleri ile sembolik ifadelerin kesişim ve eğimlerine dikkat ederek aralarındaki ilişkiyi keşfetmek.
- Doğrusal ilişkileri içeren problemler çözümlenme ve ifade etmek için sembolik cebir kullanmak.
- Doğrusal denklemleri çözümlenme ve cebirsel olarak ifade etmek için eşdeğer formüller oluşturmak ve belirlemek.
- Grafikleri, tabloları veya denklemleri kullanarak içeriği verilen problemleri modellemek ve çözümlenme.
- Doğrusal ilişkilerde sayısal değişimleri analiz etmek için grafikleri kullanmak (NCTM, 2000:223).

Cebir, matematik dersi içerisinde önemli bir yere sahip konu alanlarından biridir ve özellikle son 25 yıl içerisinde cebirin öğretilenine/öğrenimine/anlamına ve gelişen teknolojinin cebir öğretiminin etkisine yönelik birçok araştırma/çalışma faaliyetleri yürütülmüş, hala da yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda birçok ülke cebir öğretimi konusunda öğretim programlarında köklü değişikliklere ve düzenlemelere gitmiştir. Ancak yapılan değişikliklere ve düzenlemelere rağmen birçok ülkede öğrencilerin cebiri öğrenmede hala sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Baki, 1998; Dede ve Argün, 2003; Kieran, 1992). Bu durumu Cockcroft (1982:60) şu şekilde özetlemiştir: Cebir, öğrenciler arasında olumsuz tutumların ve önemli bir kafa karışıklığının nedenidir. Her ne kadar cebiri öğrenme/öğretme konusunda çok sayıda çalışmalar/araştırmalar yapılmış olsada, özellikle öğretmenlerin cebiri nasıl öğretebilecekleri ile etkili cebir öğrenme ortamlarının sahip olması gereken unsurların (gelişmelerin) neler olabileceğine yönelik çalışmalar çok az sayıdadır. Bu durumun okullarda cebir öğretiminin geleneksel yöntemlere bağlı kalınarak sürdürülmesine neden olduğu düşünülmektedir (Doerr, 2004). Dede, Yalın ve Argün (2002)'e göre öğrencilerin cebir öğretileninde zorlanmalarının nedenleri; değişkenlerin farklı kullanımlarını ve genelleme yapmadaki rollerini bilememe ile değişkenleri yorumlayamama ve işlem yapamama olarak belirtmektedir. Bu durum Thomas ve Tall (2001)'e göre ise öğrencilerin, cebir aşamasındaki manipülasyon işlemlerinde zayıf olmaları ve başaramamaları ile ilgili bir durumdur.

Milattan Önce [M.Ö], yaklaşık 1800 yılından beri varlığını sürdüren cebirin temel amacı Booth (1986)'a göre genel ilişkilerin ve işlemlerin nasıl öğrenildiğini temsil etmek, bu temsiller aracılığıyla problemleri geniş bir yelpazede çözebilmek ve bilinenlerden yeni ilişkiler geliştirmek olarak tanımlansa da öğrencilerin herhangi bir amacı olmadığında isteğe bağlı manipülasyon tekniklerini çok az kullandıkları belirtilmektedir. Bu durumu Stacey ve MacGregor (1997) ise şu şekilde özetlemiştir.

Öğrencilerin genellikle x 'in alabileceği büyük değerler için y 'in ne olabileceğini tahmin etmelerine rağmen x ile y arasındaki ilişkiyi ve temsil eden cebirsel sembollerini yazmada zorlandıkları görülmektedir. Nitekim TIMMS'in uluslararası çalışma raporu da bu durumu destekler niteliktedir. Rapora göre yedinci sınıf öğrencilerin sadece %47 ile sekizinci sınıf öğrencilerin %58'i, $m + m + m + m$ eşitliğinin, $4m$ 'ye eşit olacağını doğru cevaplayabilmiştir (Beaton ve diğer.,1996).

Cebir, öğretimi ve öğrenme konusunda yaşanan tüm bu zorlu süreçlere rağmen cebirin özellikle dönüştürülebilir aktivitelerde kullanılması (Kieran ve Yerushalmy, 2004), cebir çalışmalarının bağlamsal temaların içerisine yerleştirilmesi (NCTM, 2000) ve cebirle ilgili anahtar kavramların çoklu temsiller ve teknoloji birlikteliği ile sunulması (Kieran ve Yerushalmy, 2004), gerektiğine yönelik önerilerde bilim insanları tarafından sıkça dile getirilmektedir. Ayrıca alanyazında cebir öncesi eğitimin önemi de vurgulanmaktadır. Özellikle cebirsel düşünme ve muhakeme edebilme becerilerinin öğrencilere küçük yaşlarda kazandırılmasının doğru olacağı ancak bunu yaparken uygun öğrenme araçları ve yöntemlerinin kullanımına dikkat edilmesi gerekir (NCTM, 2000; Yackel, 1997).

Cebirsel Düşünme ve Muhakeme Becerisi

1989 yılında, aralarında Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council, [NRC]) ve NCTM'in de bulunduğu birçok kuruluş, cebir için fonksiyonel bir yaklaşımın da içinde bulunduğu, cebirsel düşünme ve muhakeme becerisine vurgu yapan bir cebir müfredatının geliştirilmesine yönelik reform çağırısında bulundu (Nilklad, 2004:1). Bu reformun sloganı ise çok sayıda öğrenciye cebiri daha iyi öğretmek, onları cesaretlendirerek cebir öğrenmeye teşvik etmektir. Bu değişim hareketiyle birlikte cebir öğretimine yepyeni bir boyut kazandırılarak, cebirsel düşünme ve muhakeme edebilmenin önemi vurgu yapılmış ve bu iki yapının (cebirsel düşünme/muhakeme becerisi) cebir öğrenimine/öğretimine katkısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Matematik müfredatının yeniden yapılandırılmasına yönelik bu atılım sayesinde, öğrencilerin cebirsel düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişiminde önemli ilerlemeler sağlanmış, erken yaşta cebirsel fikirleri temsil eden değişik türdeki araçlara olan erişim kolaylaşmış, cebirsel beceriler ve anlayışların hızlanmasına paralel olarak geliştirilen düşünceler birçok alanda uygulama fırsatı bulmuştur (Kapat,1995; NCTM, 2000).

Lawrence ve Hennessy (2002)'e göre en genel anlamda cebirsel düşünme olayları açıklamak ve tahmin etmek için bilgi veya olayları matematik diline çevirerek dünyayı daha iyi yorumlamaya ihtiyaç duyulan anlayış kümesinden oluşmaktadır. Aynı zamanda cebirsel düşünme, ders kitabı cebiri için gerekli olan soyut düşünebilmenin kapısını aralar. Bu anlayışı etkili bir şekilde uygulayabilmek ise genellikle aşağıdaki bileşenleri gerektirir:

- İhtiyaç duyulan matematiksel modeli kurma ve kullanma.
- İhtiyaç duyulan veriyi toplama ve kayıt tutma.
- Modeller için veri arama ve düzenleme.
- Modelleri tanımlama ve genişletme.
- Çoğunlukla bulguları bir kural halinde genelleme.
- Tahmin yapmak için herhangi bir kuralı da içeren bulguları kullanma (Lawrence ve Hennessy, 2002:xi).

Öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmesiyle birlikte cebirsel düşünmenin gelişimi de hızlanır ve birbirini sıra ile izleyen dört düzeyden oluşur (Altun, 2005). Bu düzeyler ise şu şekildedir:

- **Düzye 1:** Bu safha, tümüyle aritmetik işlemlerin sonucunda bir harfin değerini bulma, harfleri birer nesne adı olarak almak suretiyle bir problemi sonuçlandırma veya içerdiği harflere rağmen bu harflere değer vermeden bir işlemi sonuçlandırma şeklindeki soruların çözülebildiği safhadır.
- **Düzye 2:** Bu düzey, birinci düzeyle soyutluluk bakımından aynıdır. Birinci düzeyden farklı olarak, bu düzeye ait sorular biraz daha karmaşıktır.
- **Düzye 3:** Bu safhada harfler bir bilinmeyen olarak algılanır ve bu bilinmeyenler üzerinden işlem yapılabilir.

- **Düzey 4:** Bu düzeyde, 3. safhadakilere benzer fakat daha karmaşık ifadeler anlam yüklenebilir ve işlemler sonuçlandırılabilir (Hart ve diğer., 1981'den akt. Altun, 2005).

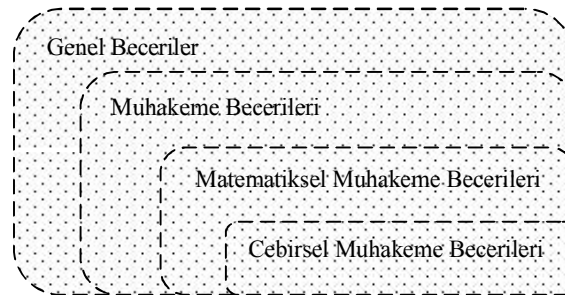
Literatürde yer alan tanımlardan hareketle cebirsel düşünme; zihinsel aktivitelerin bir yansıması olarak sembollere anlamlar yükleyerek cebirsel ilişkiler arasında bağ kurmayı, farklı ve çoklu temsiller yardımıyla düşüncelerini açığa vurmaya, cebirsel ilişkilerin içerisinde yer alan somut-yarı somut ve soyut kavramları betimlemeyi ve muhakeme etme yoluyla sonuca ulaşabilmeyi temsil eder.

Üzerinde durduğumuz diğer bir kavram olan cebirsel muhakeme kavramına geçmeden önce muhakeme kavramının ne olduğunu açıklamaya çalışalım. Muhakeme, bir başka deyişle usavurma ya da akıl yürütme, bütün etmenleri dikkate alarak düşünüp akılcı bir sonuca ulaşma sürecidir. Bir konuda muhakeme yapabilenler, o konuda yeterli düzeyde bilgi sahibidir ve yeni karşılaştığı durumu tüm boyutlarıyla inceler, keşfeder, mantıklı tahminlerde, varsayımlarda bulunur, düşüncelerini gerekçelendirir, bazı sonuçlara ulaşır, ulaştığı sonucu açıklayabilir ve savunabilir (Umay, 2003:235).

Muhakeme, çeşitli düşünme tarzlarından oluşan bir faaliyettir (Peresini ve Webb, 1999). Yackel ve Hanna (2003), muhakemeyi hem tümevarım, tümdengelim, ilişkilendirme ve çıkarsamanın kullanımı hem de öğrenenlerin problemleri çözmek için birbirleriyle etkileşime geçtikleri ortak bir faaliyet alanı olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise muhakeme, iddialar üretme ve sonuçlara ulaşmak için kullanılan bir düşünce aracı olarak nitelendirilmektedir (Lithner, 2008).

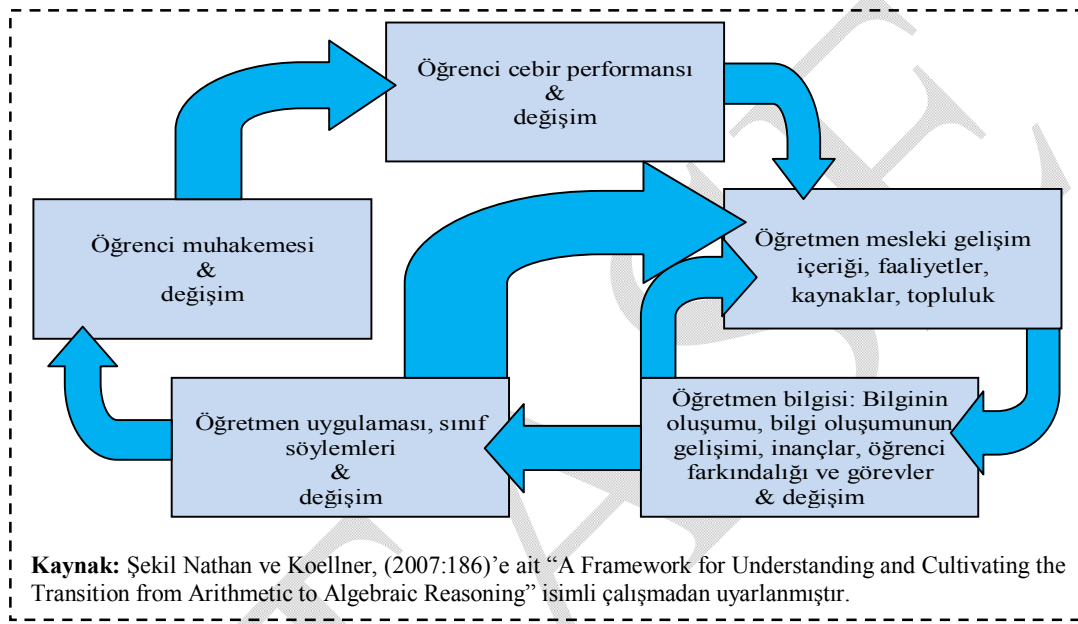
En genel anlamda muhakeme, belli bir amaca yönelik olarak planlı, programlı adımlar dâhilinde ve mantık çerçevesinde düşünüp karar verme veya bir olay, problem ya da durumu "Neden" ve "Nasıl" soruları etrafında detaylandırıp anlamlandırarak yapılan bir üst düzey düşünme eylemidir. Başka bir deyişle, muhakeme, düşünme eyleminin çok üzerinde bir uğraş olup, ilgili problem, olay ya da durumun bütün hususlarını etraflıca düşünüp mantıklı bir sonuca varma işidir. Muhakeme sayesinde düşünüp etkili kararlar verildiği için muhakemenin günlük yaşamımızı kolaylaştıran önemli bir yetenektir (Erdem, 2011:15).

Cebirsel muhakeme genellikle matematiksel muhakemenin önemli bir formunu oluşturmaktadır (Nilklad, 2004). Bir başka ifade ile cebirsel muhakeme nicel durumları göstererek değişkenler arasındaki ilişkiyi açık hale getirebilme kapasitesidir (Driscoll, 1999). Vance (1998) cebirsel muhakemeyi; değişkenleri genellemeleri, temsillerin farklı modlarını ve hesaplamalardan yapılan soyutlamaları kapsayan muhakemenin bir yolu olarak karakterize etmektedir. Kaput (1994) göre cebirsel muhakeme; bilerek genellemeler yapma, araştırma ve varsayımda bulunma, modellerin ve düzenlerin temsiline yönelik yapılan süreçlerin inşasıdır. Aynı zamanda cebirsel muhakeme kavramı çeşitli temsillerle modellenen problemlerin ve örüntülerin genellendiğinde matematiksel süreçlerin tanımlanmasında kullanılır (Driscoll, 1999; Herbert ve Brown, 1997; NCTM, 2000). Öğrencilerde muhakeme edebilme becerisi genel beceriler içerisinde yer alır ve muhakeme alanları içerisindeki en geniş tanım kümesinden oluşur. Matematiksel muhakeme ise matematiksel bilgilerin kullanıldığı ve harmanlandığı becerilerden oluşmaktadır. Matematiksel muhakemenin bir alt dalı olarak cebirsel yapı ve ilişkilerin sıkça kullanıldığı becerilerin yer aldığı yapılar topluluğu da cebirsel muhakemedir. Aşağıda yer alan şekilde anlatılanlar kısaca özetlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Muhakeme Becerileri Arasındaki İlişki

Cebiri anlamada ve kullanma da cebirsel muhakemenin gelişimi çok önemlidir. Cebirsel muhakemenin gelişimi için ise fonksiyonel ilişkilerin matematiksel gösterimlerinde kullanılan çevirme ve uygulama yapma bilişsel becerileri gerekir (Brenner ve diğer.,1997). Bu yüzden matematik öğrenme ve öğretme sürecinde bu temel sorun dikkate alınmalıdır. Çünkü birçok sayısal değerlendirmenin kolay hale getirilmesinde, karşılaştırılmasında ve manipüle edilmesinde ayrıca genel ilişkiler içerisinde yer alan sembolik ifadelerin karakterize edilmesinde cebirsel muhakeme önemli bir rol oynar (Smith ve Thompson, 2007). Son on yıl içerisinde yapılan bilimsel araştırmalar gösteriyor ki okul öncesi dönemden 12 yaş grubuna kadar geçen süreçte erken yaştaki cebirsel muhakeme ve cebir öğrenimi matematik müfredatının içeriği için çok önemlidir (Blanton ve Kaput, 2005).



Şekil 2. Genel Muhakeme Zinciri

Cebirsel muhakeme aynı zamanda bir zincirin halkaları gibi sarmal döngüden meydana gelmektedir. Şekil 2'de yer verdiğimiz bu ilişkisel yapı saat yönünde incelendiğinde; öğrenci cebir performansları; öğretmen mesleki gelişim içeriğine, faaliyetlere, kaynaklara ve topluluklara bağlı olarak değişim göstermektedir. Benzer şekilde öğretmen bilgisi ve bu bilgilerin değişiminin sınıf uygulamalarına yansması da öğrenci muhakemesini ve değişimini yakından etkilemektedir. Gerek öğretmen bilgisi gerekse öğretmen uygulamalarında yaşanan aksaklıklar ise kendinden önceki halkayı etkileyebilmektedir. Bu sarmal döngü (muhakeme zinciri) öğrenci cebir performansını istenilen noktaya getirinceye kadar devam edebilir. Sonuç olarak sayısal akıl yürütme (muhakeme etme becerisi) matematik başarısı için esastır ve bir cebirsel alan içerisindeki cebirsel düşünebilme becerisi sayısal akıl yürütmenin gelişimine yardımcı olur. Bu sayede cebirsel düşünme, aritmetiksel bir dille cebirsel işlemlere ve sembollere anlam yükleyerek zihinde var olan cebirsel bilginin sınırları doğrultusunda matematiksel ve cebirsel muhakemenin gelişimini sağlar (Kieran ve Chalouh, 1993).

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüz eğitim anlayışı öğrencilerin bilgiye birinci elden ulaşabilmesi, muhakeme edebilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmesi ve öğrendiklerini günlük hayata aktarabilmesi temeline dayanmaktadır. Özellikle bireylerin kendi yaşamlarında öğrendiklerine yer vermesi, uyum sağlaması ve yaşadığı çevreyi anlamlandırması eğitimin bir parçası olarak görülmektedir (Gür ve Korkmaz, 2003; Senemoğlu, 2005). Bu söylemler, cebir öğrenme alanı için kaçınılmaz bir sürecin başlangıcı

gibidir. Çünkü bireylerin cebir konuları ile ilgili edindiği kazanımlar günlük yaşamlarında önemli rol oynar. Cebir, cebirsel düşünme ve muhakeme edebilme becerilerinin bir ön koşulu olarak düşünüldüğünde sadece bir ders konusundan ziyade günlük hayatta karşılaştığımız güçlüklerle karşı çözüm yolları bulmamıza yarayan bir araç olarak ele alınması gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin cebirde başarılı olabilmeleri için kullanılan temel kavramları, sembolleri, ifadeleri iyi anlaması ve kullanabilmesi gerekmektedir (Kieran,1992).

Cebirin bireyler için önemi ortada iken soyut değerler taşıması öğrencilerin cebiri anlamakta zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum Kaput (1999)'a göre cebirin sadece cebirsel ifadeleri sadeleştirmek, eşitlikleri çözmek, sembolleri kullanmak için kurallar öğrenmek gibi algılandığını, sonuç olarak da neredeyse herkesin cebirden nefret etmekten hoşlanması noktasına geldiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, günümüzde bile çok sayıda öğrenci temel cebir bilgilerini ve becerilerini edinerek gerekli yeterlikleri edinmemektedir. Oysa çağdaş öğretim programları amaç, içerik ve beklentiler yönünden incelendiğinde, cebirle ilgili olarak erişilecek hedefler sayıca giderek artmakta ve düzey yükselmekte, her ülkede daha çok sayıda kişinin daha derinlemesine cebir bilgi ve beceriler edinerek yetkinleşmesi gerekmektedir (Ersoy ve Erbaş, 2005:3). Matematik eğitiminde uluslararası düzeyde kabul gören Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) raporunda öğrencilerin matematik konularının diğer disiplinlerle ve günlük hayatla olan ilişkilerinin görmelerini sağlamanın onların matematiğin soyut kurallar şeklindeki düşüncelerinde bir değişime neden olacağını ifade etmektedir.

Cebirsel düşünme ve muhakeme becerisi öğrencilerin yalnızca matematik derslerinde değil kendi günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları güçlüklerin üzerinde düşünmeye, yorum yapmaya ve çözüm yolu aramaya yönelik zihinsel aktiviteleri içerir. Oysa öğrencilerin cebir öğrenmeleri ile ilgili yapılan araştırmaların genelinde; öğrencilerin cebirsel düşünme ve muhakeme etme becerisi ile cebirsel işlem yürütme becerilerinin yetersiz olduğu, matematiksel bilgileri ilişkilendirmede zorlandıkları ve günlük yaşam durumları arasında bağlantı kuramadıkları görülmüştür. Öğrencilerin cebiri anlamaları ve cebirsel düşünme düzeylerini yükseltebilmeleri için öğrendiklerini uygulayabilmeli, kavramlar arasında geçişler yapabilmeli ve çoklu temsil değerleri ile bunu ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. Her öğrencinin anaokulu öğrenimden başlamak üzere lise öğreniminin sonuna kadar olan dönem boyunca cebirin gerekli düzeylerini öğrenmesi gerekir (NCTM, 2000).

Öğrencilerdeki temel cebirsel kavramların oluşmasıyla birlikte, cebirsel düşünme ve muhakeme becerilerinin gelişimi ilköğretim çağında başlar ve cebir öğretimi ile devam eder. Öğrencilere cebiri öğretirken öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi ve anlamlı öğrenmeye destek olacak etkinliklere yer verilmesi bu süreçte kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2005). *İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım.
- Baki, A. (1998). Matematik Öğretiminde İşlemsel ve Kavramsal Bilginin Dengelenmesi. Atatürk Üniversitesi 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu. (20-22 Mayıs 1998). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Beaton, A. E., Mullis, S.V.I., Martin, O.M., Gonzalez, J. E., Kelly, L.D. & Smith, A. T. (1996). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, MA, USA: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- Blanton, L. M. & Kaput, J. J. (2005). Characterizing a Classroom Practice that Promotes Algebraic Reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 412-446.
- Blume, G. W. & Heckman, D. S. (2000). Algebra and Functions. In E. Silver & P. Kenney (Ed.), *Results from the Seventh Mathematics Assessment* (pp. 269-306). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Booth, L. R. (1986). Difficulties in Algebra. *Australian Mathematics Teacher*, 42(3), 2-4.

- Brenner, M. E., Brar, T., Durán, R., Mayer, R. E., Moseley, B., Smith, B. R., & Webb, D. (1997). Learning by Understanding: The Role of Multiple Representations in Learning Algebra. *American Educational Research Journal*, 34(4), 663-689.
- Cockcroft, W. H. (1982). *Mathematics Counts: Report of the Committee of Enquiry*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Çelik, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Cebirsel Düşünme Becerilerinin Analitik İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çubukçu, Z. (2004). Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Öğrenme Biçimlerini Tercih Etmelerindeki Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). Eğitim Fakültesi, Malatya: İnönü Üniversitesi
- Dede, Y., Yalın, H. ve Argün, Z. (2002). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Değişken Kavramının Öğrenimindeki Hataları ve Kavram Yanılgıları. UFBMEK (16-18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ.
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2003). Cebir, Öğrencilere Niçin Zor Gelmektedir?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 180-185.
- Dindyal, J. (2003). Algebraic Thinking in Geometry at High School Level. Unpublished Doctoral Dissertations, Illinois State University.
- Driscoll, M. (1999). *Fostering Algebraic Thinking: A Guide for Teachers Grades 6-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Doerr, H. M. (2004). Teachers' Knowledge and the Teaching of Algebra. In K. Stacey & H. Chick (Ed). *The Future of the Teaching and Learning of Algebra* (pp. 267-290). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Erdem, E. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel ve Olasılıksal Muhakeme Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. ve Erbaş, K. (1998). İlköğretim Okullarında Cebir Öğretimi: Öğrenmede Güçlükler ve Öğrenci Başarıları. Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim I. Ulusal Sempozyumu. (27-28 Kasım 1998). Ankara: Başkent Öğretmenevi.
- Ersoy, Y. ve Erbaş, K. (2005). Kassel Projesi Cebir Testinde Bir Grup Türk Öğrencinin Genel Başarısı ve Öğrenme Güçlükleri. *İlköğretim Online*, 4(1), 18-39.
- Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi. <http://www.matder.org.tr/> (15.07.2013).
- Herbert, K. & Brown, R. (1997). Patterns as Tools for Algebraic Reasoning. *Teaching Children Mathematics*, 3(6), 340-344.
- House, P. (1999). Mathematical Reasoning: In the Eye of the Beholder. In L.V. Stiff & F.R. Curcio (Ed.), *Developing Mathematical Reasoning in Grade K-12: 1999 Yearbook*. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.
- Kaput, J. J. (1994). The Representational Roles of Technology in Connecting Mathematics with Authentic Experience. In R. Biehler, R. W. Scholz, R. Strasser, & B. Winkelmann (Ed.), *Didactics in Mathematics as a Scientific Discipline* (pp. 379-397). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kaput, J. J. (1995). Long-Term Algebra Reform: Democratizing Access to Big Ideas. In C.B. Lacampagne, W. Blair, & J. Kaput (Ed.). *The Algebra Initiative Colloquium* (pp. 33-52). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kaput, J. J. (1999). Teaching and Learning a New Algebra with Understanding. In E. Fennema & T. Romberg (Ed.) *Mathematics Classrooms that Promote Understanding* (pp. 133-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kieran, C. (1992). The Learning and Teaching of School Algebra. In: Grouws DA (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Kieran, C. & Yerushalmy, M. (2004). Research on the Role of Technology Environments in Algebra Learning and Teaching. In K. Stacey, H. Chick, & M. Kendal (Ed.), *The Future of Teaching and Learning of Algebra* (pp. 99-152). Boston: Kluwer. The 12th ICMI Study.

- Kieran, C., & Chalouh, L. (1993). Prealgebra: The Transition from Arithmetic to Algebra. In Douglas T. Owens (Ed.), *Research Ideas for the Classroom: Middle Grades Mathematics* (pp.178-192). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lawrence, A. & Hennessy, C. (2002). *Lessons for Algebraic Thinking (Grades 6-8)*. Math Solutions Publications: Sausalito, CA.
- Leitze, A. R. & Kitt, N. A. (2000). Using Homemade Algebra Tiles to Develop Algebra and Prealgebra Concepts. <http://mathforum.org/kb/servlet/JiveServ-let/download/157-1629543-6202516-475281/algebra%20tiles.pdf> (9.12.2013).
- Lithner, J. (2008). A Research Framework for Creative and Imitative Reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255-276.
- MacGregor, M. & Stacey, K. (1993). Cognitive Models Underlying Students' Formulation of Simple Linear Equations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(3), 217-232.
- Nathan, J. M. & Koellner, K. (2007). A Framework for Understanding and Cultivating the Transition from Arithmetic to Algebraic Reasoning. *Mathematical Thinking and Learning*, 9(3), 179-192.
- National Assessment of Educational Practices (NAEP) (2002). *Mathematics Framework for the 2003 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics. <http://www.nctm.org/> (06.08.2013).
- Nilklad, L. (2004). College Algebra Students' Understanding and Algebraic Thinking and Reasoning with Functions. Unpublished PhD Dissertation, Oregon State University.
- Peresini, D. & Webb, N. (1999). *Analyzing Mathematical Reasoning in Students' Responses Across Multiple Performance Assessment Tasks*. Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12/Lee V. Stiff, 1999 Yearbook Editor, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, Virginia.
- Russell, S. J. (1999). Mathematical Reasoning in the Elementary Grades. In L.V. Stiff & F.R. Curcio (Ed.), *Developing Mathematical Reasoning in Grade K-12: 1999 Yearbook*. Reston, VA: NCTM.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2002). Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, O. (2001). Lisans ve lisansüstü düzeydeki fen grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, fen ve bilgisayara yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişki. *KTU, Trabzon*
- Serin, O. (2007). The Examination Of Primary School Teachers' Problem Solving Skills In Terms Of Various Variables. *Eğitim ve Bilim*, 32(142), 80.
- Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1).
- Smith, J. & Thompson, P. W. (2007). Quantitative Reasoning and the Development of Algebraic Reasoning. In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Ed.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 95-132). New York: Erlbaum.
- Stacey, K. & MacGregor, M. (1997). Building Foundations for Algebra. *Mathematics in the Middle School*, 2(4), 253-260.
- Swafford, J. O. & Langrall, C. W. (2000). Grade 6 Students' Pre-Instructional Use of Equations to Describe and Represent Problem Situations. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 89-112.
- Thomas, M. & Tall, D. (2001). The Long-Term Cognitive Development of Symbolic Algebra. In H. Chick, K. Stacey, J. Vincent, & J. Vincent (Ed.), *12th ICMI Study Conference: The Future of the Teaching and Learning of Algebra*. Melbourne: University of Melbourne.
- TIMSS, (2003). IEA's TIMSS 2003 International Report on Achievement in the Mathematics Cognitive Domains: Findings from a Developmental Project International Association for the Evaluation of Educational Achievement. *TIMSS & PIRLS International Study Lynch School of Education*, Boston College.

- Trybulski, D. J. (2007). Algebraic Reasoning in Middle School Classrooms: A Case Study of Standards-Based Reform and Teacher Inquiry in Mathematics. Unpublished PhD Dissertation, University of Pennsylvania.
- Umay, A. (1996). Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 145-149.
- Umay, A. (2003). Matematiksel Muhakeme Yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Vance, J. H. (1998). Number Operations from an Algebraic Perspective. *Teaching Children Mathematics*, 4, 282-285.
- Yackel, E. & Hanna, G. (2003). Reasoning and Proof. In J. Kilpatrick, G. Martin and D. Schifter (Ed.), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp. 227-236). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Yackel, E. (1997). A Foundation for Algebraic Reasoning in the Early Grades. *Teaching Children Mathematics*, 3(1), 276-280.
- Yenilmez, K. ve Teke, M. (2008). Yenilenen Matematik Programının Öğrencilerin Cebirsel Düşünme Düzeylerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 229-246.

Extended Abstract

In this study, the importance of algebraic thinking and algebraic reasoning skills for primary school students are discussed and the justification of this situation is tried to be proved. It was seen that students have had difficulties in learning algebra since the beginning of the teaching of the algebra subjects were taught in math class (Ersoy and Erbaş, 2005). Results of many researches show that students have difficulties in understanding algebra concepts (equation, equality, variable, algebraic expressions, the unknown concept etc.) and they have algebra misconceptions (Baki, 1998; Brizuela, Carraher and Schlieman, 2000). The fact that many researches are about the problems related to learning algebra concepts means that there are some problems about students' algebraic thinking and reasoning skills. Besides, the importance of algebraic thinking and reasoning is emphasised and different approaches for its teaching are included in international studies (NAEP, 2002; NCTM, 1989, 2000; TIMSS, 2003).

Algebra is one of the subject fields that have an important place in mathematics and there has been many researches related to teaching/learning/meaning of algebra and the effect of developing technology on teaching of algebra especially in the last 25 years. As a result of these researches, many countries revolutionized and made arrangements about the teaching of algebra on their curriculum. However, in contrast to the alteration and the regulation that they did, it was seen that students have still difficulties in learning of algebra in many countries (Baki, 1998; Dede and Argün, 2003; Kieran, 1992, 2007). Cockcroft (1982:60) has summarized this situation as follows: Algebra is the reason of negative attitudes and an important confusion between students. Although there has been many researches related to learning and teaching of algebra in the literature, there has been a limited number of researches about especially how teachers should teach algebra and which conditions can be that effective algebra learning environment should have. It is thought that this situation cause teaching of algebra in schools is continued by adhering to conventional methods (Doerr, 2004).

However the importance of algebra for individuals is explicit, students have difficulties in algebra learning because of the fact that algebra has abstract concepts. To Kaput (1999), algebra is perceived as only simplifying the algebraic expressions, solving equations, learning rules to use symbols, as a result of this situational most all people get to like to hate algebra. In this regard, many students can not gain basic algebra knowledge and required qualifications. However, when contemporary curriculums are analysed in terms of objectives, content and expectations, targets to be achieved related to algebra are increasing and the level is rising, in each country, a greater number of people should be competent by getting more in depth knowledge and skills (Ersoy and Erbaş, 2005:3). Finally, by being formed of students' basic algebraic concepts, the development of algebraic thinking and reasoning skills starts in elementary school and continues with teaching algebra. Diversifying

learning environments and using activities that will support meaningful learning have a critical role in the process of teaching algebra.

IJTASE

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

THE EFFECT OF CONCEPT CARTOONS TO STUDENT ACHIEVEMENT IN SOCIAL SCIENCE TEACHING

Tolga TOPCUBAŞI

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, KOCAELİ
tolga.121@hotmail.com

Doç. Dr. Soner POLAT

Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, KOCAELİ
spolat@kocaeli.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Kavram karikatürlerine dayalı Sosyal Bilgiler öğretiminin yararlarını belirlemek amacıyla 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının bir parçası olan “İnsanlar ve Yönetim” ünitesine ilişkin ders anlatımında kullanılacak kavram karikatürleri hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulaması, 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki bir ilkokulun 4. Sınıfına devam eden toplam 65 öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında yer alan “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi deney grubunda öğretim materyali olarak kavram karikatürleri kullanılarak, kontrol grubunda ise programa dayalı öğretim yöntemi ile anlatılmıştır. Araştırmanın verileri, “İnsanlar ve Yönetim” ünitesine ilişkin hazırlanan ve araştırmanın ön testi ile son testinde uygulanan çoktan seçmeli 25 soru ile toplanmıştır. Araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular, SPSS bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının puan ortalamalarının karşılaştırılması yapılırken bağımsız gruplar t-testi, deney grubunda ön test-son test ve kontrol grubunda ön test-son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda, İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde kavram karikatürleri kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, “İnsanlar ve Yönetim” ünitesini öğrenmede programa dayalı öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Anahtar kelimeler: kavram karikatürleri, kavram yanlışlığı, sosyal bilgiler

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate of the effect of concept cartoons to student success in Social Science teaching. For investigation of positive side of teaching activities with concept cartoons, concept cartoons was made and used in fourth grade class unit "People and Management" from Social Science lesson. Implementation of study was made in one school's fourth grade class on second term of 2012-2013 education year in İstanbul-Bağcılar. In this study, half experiment pattern with pre-last test control group is used. In this study, the unit of "People and Management" was studied with concept cartoons in experiment group while in control group was studied program based teaching. The result of success points was collected by 25 test questions, that examined in pre-last tests, about the "People and Management" unit. The findings were analyzed by SPSS program. While the comparison of average points between two groups, independent samples t-test was used. The result of study is there is a significant difference between two groups. The experiment group is more successful than control group. This difference is meaningful. ($p < 0.05$)

Keywords: concept cartoons, social science, misconceptions.

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenilmesi gereken birçok kavram vardır. Kavramların karmaşıklığı göz önüne alındığında, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasında problemlerle karşılaşmaktadır. Öğretmenin anlattığı bir konu öğrenci tarafından farklı biçimde algılanabilmektedir. Bu nedenle kavramların doğru öğretimi önemlidir. (Keogh, Naylor & Wilson, 1998, Akt: Kabapınar, 2005). Kavram öğretiminde son yıllarda farklı yöntem ve teknikler kullanılması söz konusudur. Bunlardan bir tanesi de kavram karikatürleridir. Kavram karikatürleri; üç ya da daha fazla karakterin yaptığı tartışmanın resimle ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tartışmada, her bir karakter farklı bir düşüncüyü savunmaktadır ve tartışmada sunulan fikirlerden biri, bilimsel doğru kabul edilen düşünce biçimini, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan fikri, ancak öğrencilerin kendilerine has biçimde

oluşturdukları düşünce biçimlerini temsil etmektedir. Bu düşünce biçimleri bilim adamları tarafından kavram yanılgıları olarak da kabul edilmektedir. İlk olarak kavram karikatürlerini tasarlayan ve kullananlar ise Naylor ve McMurdo' dur (Kabapınar, 2005, s.106).

Kavram karikatürleri, “üç, dört veya beş karakterin günlük hayatta karşılaşılan bilimsel bir olayla ilgili değişik fikirler sunduğu karikatür biçimindeki resimler” olarak tanımlanabilir(Keogh, Naylor, s.432). Karikatürdeki karakterler gündelik bir olay hakkında alternatif görüşler ortaya koyarlar. Öğrencilerin karakterlerin tartışmalarına katılımı sağlanarak alternatif görüşler hakkında düşüncelerini teşvik edilir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998).

Kavramsal karikatürler konuşmaları karikatürize biçimde konuşma balonları içinde sunan “görsel anlaşmazlıklar” olarak nitelendirilebilir. Bütün görüş açıları farklı olarak ele alınır ve bu farklılıklar öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarını sağlar. Öğrencileri düşüncelerini açığa çıkarır ve tartışma ortamı meydana getirirler (Dabell, 2006).

Kavramsal karikatürlerin en iyi yaptığı şey ortaya bir tartışma koymak, kavramsal tartışmaya davet etmek, ve derse katılımı arttırmaktır. Öğrencilerin karşılaştırma yapması ve farkları görmesine, kendilerini karikatürdeki karakterlerle özdeşleştirip, kanıt arama kendi düşüncelerini doğrulamalarına ön ayak olurlar. (Dabell, 2006).

Naylor ve Keogh (2011)'a göre Kavram karikatürlerinde bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- ✓ Kavram karikatürleriyle bilimsel düşünceler günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirilerek aktarıldığı için özgüveni az olan öğrencilerin bile fen konularıyla ilgilenmesini sağlar.
- ✓ Bilimsel görüşleri de içeren farklı görüşlere yer verir.
- ✓ Boş bir konuşma baloncuğu bulunur, daha önce dialogta açıklanmamış farklı fikirlerin olduğuna dair izlenim verir ve alternatif fikirler bulmaları konusunda öğrencileri teşvik eder.
- ✓ İfadeler günlük konuşma dilinde yazılır.
- ✓ Tüm alternatif görüşler eşdeğer statüdedir. Bütün görüşlerin geçerli olabileceği vurgulanarak öğrencilerin özgüvenleri desteklenir.
- ✓ Konuşma balonları, yaygın kavram yanılgılarını içerir ve öğrencilerin oluşabilecek kavram yanılgılarını önlemeye yardımcı olur.

Dabell (2008)'e göre kavram karikatürleri uygulanırken izlenebilecek yok aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- ✓ Öğrenciler karikatürler yardımıyla kavram karmaşasına yöneltilir.
- ✓ Öğrencilere bir tartışma ortamında konu hakkındaki kişisel görüşlerini belirtmek için uygun ortam sağlanır.
- ✓ Öğrenciler küçük grup tartışmalarına teşvik edilir.
- ✓ Ortak bir sonuca varılmaya çalışılır.
- ✓ Varılan ortak fikirler sınıf ile paylaşılması sağlanır.
- ✓ Küçük grupların sonuç fikirleri bütün sınıf üyeleriyle tartışılır.
- ✓ Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiği değerlendirilir.
- ✓ Varılan doğru fikirlerin kalıcı olması için pekiştirme ve uygulama yapılır.

Sosyal Bilgiler dersinde işlediğimiz konulara uygun karikatürler o konular hakkında anlatılması güç olan pek çok mesajı kolaylıkla verebilmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretiminde konuyla ilgili karikatürleri yeterince iyi kullanılmalıdır. Bir öğretim malzemesi olarak karikatürler derslerde kullanılırken dikkat edilecek en önemli husus o karikatürlerin nasıl yorumlanabileceğinin öğrencilere öğretilmesidir.(Durualp, 2006).

Araştırma sonuçları, öğrendiklerimizin %80'den fazlasını görme duyusuyla edinilen yaşantılarla sağlandığını göstermektedir (Alkan, 1990:510). Görme duyusuna seslenen çeşitli materyaller arasında yer alan karikatürlerin eğitimde kullanılması gereği çeşitli kaynaklarda vurgulanmaktadır. Karikatürlerde görsel ve düşünsel bir araç olduğu için derslerde kullanılabilir. Aynı zamanda “mizah unsuru da olması nedeniyle resimden daha etkileyici ve akılda kalıcıdır”. Bu yüzden konusuna uygun bir karikatür ile işlenen ders çağrışımları, etkilidir ve unutulmaz (Efe, 2004).

Kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarılarını ve derse olan motivasyonunu arttırdığına dair diğer bilim dallarında yapılan çalışmalar mevcuttur. Kavram karikatürleri öğrencinin bilgiyi edinmesini kolaylaştırabileceği gibi, öğrenilen bilgilerin kalıcı hale getirilmesine de yardımcı olur. Kavram karikatürleri çocukların kavram yanlışlarını ortadan kaldırma, onlarda soru sorma ve merak uyandırma ve tartışma ortamına zemin hazırlama açısından da önemli bir yere sahiptir.

Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürü yönteminin öğrenci başarısına etkisini inceleyen araştırmalara baktığımızda kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel yöntemler veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu görmekteyiz.

Karakuş ve arkadaşları (2012), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde yer alan “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesindeki çevre sorunları konularının öğretiminde karikatürlerin kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi araştırmıştır. . Araştırmada veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli 20 soruluk çevre sorunlarına yönelik başarı testi kullanılmıştır. Elde edilen araştırmanın bulgularına göre sosyal bilgiler dersinde çevre sorunlarının öğretiminde karikatür tekniğinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları artırdığı gözlenmiştir.

Başka bir çalışmada da Alkan (2010), kavram karikatürü yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) modelinde tasarlanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere kavram karikatürü yöntemiyle, kontrol grubundaki öğrencilere programın öngördüğü şekilde öğretim yapılmıştır. Öğretim bitiminde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Bu sonuç bize kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel yöntemler veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada Durualp (2006), çalışmasında Sosyal Bilgiler öğretiminde karikatür kullanımının öğrenci başarısına etkisi, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Deneysel olarak yapılan çalışma 30 deney grubu 30 kontrol grubu olarak öğrenciden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, “Demokratik Hayat” ünitesini öğrenmede geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde görsel materyallerin önemini araştıran bir çalışmada Doğan (1998), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıflardaki Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekli Görsel ve İşitsel Materyal Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmasında, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin Sosyal Bilgiler dersinde araç-gereç kullanmadığını saptamıştır. Araştırmacı, görsel ve işitsel materyallerin kullanıldığı sınıflarda derslerin daha zevkli bir şekilde işlendiğini ve öğrencilerin konuyu daha iyi kavradıklarını belirtmiştir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin hangileri oldukları, neden gerekli oldukları, nasıl elde edildikleri, nasıl kullanıldıkları, materyal seçimindeki ölçütlerin iyi bilinmesi durumunda eğitim ve öğretimde kalitenin artacağı ve daha başarılı öğrencilerin yetişeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Meydan (2001), “İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretimi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Laboratuvar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel deseni kullanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda dersler, görsel-ışitsel araç ve gereçler kullanılarak işlendiğinde, derslerin geleneksel yöntemlere göre çok daha verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kavram karikatürü yönteminin Fen Bilgisi öğretiminde de öğrencilerde öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenciyi etkin hale getirdiğini, işbirlikli ve grupla çalışma olanağı sağladığını ve derse karşı ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Karikatür tekniğinin geleneksel yöntemle göre etkili olduğu saptanmıştır (Özalp, 2006).

Bununla ilgili bir araştırma da Özalp (2006), araştırmasını İlköğretim 7.sınıf Fen Bilgisi dersinde çevre konularının karikatür tekniği ile öğretiminin, geleneksel öğretime göre öğrencilerin fen başarısına etkisini ortaya koymak amacıyla yapmıştır. Araştırma sonuçları, karikatür tekniğinin Fen Bilgisi dersinde öğrenci başarısını arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu ve kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. .

Kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve giderilmesinde kavram karikatürlerinin önemini vurgulayan bu çalışmada Ekici, Ekici ve Aydın (2007), öğrencilerin fotosentez konusuyla ilgili kavram yanlışlarının tanımlanmasında ve giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkilerini incelemiştir. Çalışmada ilk olarak literatür de yer alan konuyla ilgili kavram yanlışları belirlenmiş, daha sonra bu yanlışlara ilişkin kavram karikatürleri hazırlanarak öğrencilere verilmiştir. Yapılan ön çalışmada öğrencilerin benzer yanlışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra bu yanlışlara ilişkin yeni kavram karikatürleri hazırlanarak sınıf tartışmalarında kullanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen konuya ilişkin görüşmeler sonucunda kavram karikatürlerinin sadece kavram yanlışlarının belirlenmesinde değil aynı zamanda bu yanlışların giderilmesinde de etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

“Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi” adlı çalışmada Balım, Evrekli, İnel (2008), fen öğretiminde kullanılan kavram karikatürlerinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında akademik başarı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sorgulayıcı öğrenme becerileri algı puanları bakımından deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kavram karikatürlerinin öğrencilerin var olan deneyimleriyle yeni karşılaştıkları bilgileri uygulamalarına yardımcı olarak, öğrencilerin bu yöndeki algılarının etkilediği belirlenmiştir.

Yıldız (2008), “Kavram Karikatürlerinin Kavram Yanlışlarının Tespitinde Ve Giderilmesinde Kullanılması: Düzgün Dairesel Hareket” adlı bu çalışmada öğrencilerin motivasyonunu, etkileşimini artıran kısaca anlamlı öğrenmelerini sağlayabilecek görsel araçlardan kavram karikatürleri kullanılmıştır. Araştırmanın birinci kısmında, yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan kavram karikatürleri ile öğrencilerin düzgün dairesel hareket konusuyla ilgili kavram yanlışlarının tespiti amaçlanmıştır. Aynı amaçlı tespit üç aşamalı test kullanılarak da kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapıldığında kavram karikatürlerinin kavram yanlışlarını tespit etmede kullanılabileceği sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında, öğrencilerde tespit edilen kavram yanlışlarının, kavram karikatürleriyle giderilmesi amaçlanmıştır. Bu kısımda deney grubuna, kavram karikatürleriyle kavram yanlışlarını gidermeye yönelik ders anlatımı yapılmış, kontrol ve deney gruplarına son test uygulanmış, elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Uygulamanın deney grubu lehine kavram yanlışlarını gidermekte etkili olduğu belirlenmiştir.

Durmaz (2007), “Yapılandırıcı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarıları Ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği)” adlı bu çalışma; ilköğretim 8. sınıf, Fen ve Teknoloji dersinde “Mitoz- Mayoz Hücre Bölünmeleri” konusunun yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile öğretimin, öğrencilerin başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup, ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmaya deney (N=124) ve kontrol (N=124) gruplarının denk olduğu toplam 248 öğrenci katılmıştır. Çalışmada deney grubunda kavram karikatürüne dayalı öğretim yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım izlenmiştir. Deneysel deseni desteklemek adına nitel araştırma tekniklerinden doküman tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 25

sorudan oluşan başarı testi ve yapılandırılmamış anket formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; yapılandırıcı fen öğretiminde kavram karikatürleri ile yapılan öğretim lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Duyuşsal özelliklerin etkisinin belirlenmesi aşamasında elde edilen sonuçlara göre kavram karikatürlerinin uygulandığı öğrencilerin daha dikkatli, daha istekli oldukları belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Kavramlarla yoğun bir biçimde karşı karşıya gelen 4. sınıf öğrencisinin derse karşı olumsuz tutum geliştirmesini engellemek, dersi daha zevkli ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmek açısından sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürü kullanımı önemlidir.

Bu amaçla, bu çalışmada, kavram karikatürü tekniğinin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersindeki başarıları üzerindeki etkisini araştırılmıştır. Ön-test son-test yarı deneysel modele göre yapılan bu çalışmada deney grubunda kavram karikatürleri kullanılarak öğretim yapılırken kontrol grup programın öngördüğü biçimde öğretime devam etmiştir.

Araştırmanın hipotezi kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel yöntemler veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğudur.

Bu araştırmayla hedeflenen kavram karikatürlerinin öğrenci başarısında olumlu etkiye sahip olduğunu verilere dayandırarak sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürü kullanımına yönelik uygulamaların genişletilmelisin, farklı öğrenme alanı ve ünitelerde kavram karikatürü yöntemine daha fazla yer verilmesini sağlamaktır.

Sınırlılıklar

Araştırma 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programında yer alan Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme Alanı “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi ile, 2012–2013 güz yarıyılı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir ilköğretim Okulundaki 4. sınıf şubeleri içinde yansız atanan bir deney bir de kontrol grubu öğrencileri ile sınırlıdır.

Problem Cümlesi

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi müfredatında yer alan Güç, Yönetim ve Toplum öğrenme Alanı “İnsanlar ve Yönetim ünitesinde kullanılan geleneksel öğretim yöntemi ile karikatür kullanılarak yapılan öğretim yöntemi arasında öğrenci başarıları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Alt Problemler

1. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıf ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasındaki fark puanları ile geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasındaki fark puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı sınıfın son test-ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Programa dayalı öğretim yönteminin uygulandığı sınıfın son test-ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, denekler, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgiler verilmiştir.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada, öğretim materyali olarak karikatürün kullanıldığı yöntem ile programa dayalı öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desende denekler, deneysel çalışmanın hem öncesinde hem sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçüme tabi tutulurlar. Bu desende denekler, deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılırlar.

DENEKLER (ÇALIŞMA GRUBU)

Bu araştırmaya 2012–2013 öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ili Bağcılar ilçesi merkez ilkokuluna devam eden 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda toplam 7 tane 4. sınıf şubesi bulunmaktadır. Araştırmada özellikle öğretmen farkı olmayan iki şube seçilerek öğretmenlerden kaynaklanabilecek farklılıkların ortadan kaldırılması hedeflenmiştir. Deney grubu için seçilen sınıfta 34, kontrol grubu için seçilen sınıfta 31 öğrenci vardır.

ARAŞTIRMANIN UYGULAMA BASAMAKLARI

Araştırmanın uygulama süreci; deneysel işlem öncesi ve deneysel işlem sonrası süreç basamakları şeklinde açıklanmıştır.

Deneysel İşlem Öncesi Süreç Basamakları

1. Araştırmada bu okulun seçilmesinde yeterli derecede denek sayısı olması ve uygulama yapılma isteğine okul yönetimi ve öğretmenlerinin olumlu bakması etkili olmuştur.
2. Okulda bulunan 7 tane 4. sınıf şubesi içinde uygulanan öntest sonucu; öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmayan iki şubeden birisi deney, birisi ise kontrol grubu olarak yansız biçimde atanacaktır.
3. Uygulama için seçilen 7 haftanın 2 haftası öntest-sontestin uygulamasına ayrılacaktır.

Deneysel İşlem Süreci Basamakları

1. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturduğu şubelerin dersleri kendi öğretmenleri tarafından yürütülecektir. Araştırmacı deney grubunda yer alacaktır. Deney grubu öğrencilerinin dersleri kavram karikatürlerine dayalı öğretim etkinlikleri ile kontrol grubu öğrencilerinin dersleri ise programa dayalı olarak yürütülecektir.
2. Ders etkinliklerinin uygulamasına 2013 yılının Mart ayında başlanacaktır. Öğretim etkinlikleri “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi üzerinde gerçekleştirilecektir.
3. Deney grubu öğrencilerine uygulamaya geçilmeden önce kavram karikatürleriyle destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemek için bir araştırma planlandığını ve kendilerinin bu araştırmanın denekleri olarak seçildikleri bildirilecektir.

4. Deney grubunda konular işlenirken kavram karikatürleri hem afiş şekline getirilerek öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde sınıfta sunulacak hem de kavram karikatürleri çalışma yaprakları haline getirilerek öğrencilerin bireysel olarak bunlar üzerinde görüşlerini yazmalarını sağlanacaktır.

5. Her iki grupta da dersler, sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlar çerçevesinde gerçekleştirilecektir.

Deneysel İşlem Sonrası Süreç Basmakları

1. Ölçüm araçlarından elde edilen verilerin SPSS paket programı ile istatistiksel analizleri yapılacaktır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı şudur:

- Başarı testi

Başarı Testi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15).

Bu araştırma ile kavram karikatürlerinin öğrenmenin başarısına etkisi sınanmak istendiğinden program amaçları doğrultusunda “İnsanlar ve Yönetim” ünitesindeki tüm konularını içeren bir sınav hazırlanacaktır.

VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS – 15.00 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenecek, bulgular Tablolar halinde verilecek, değerlendirmeler yapılacaktır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin analizlerinde bağımlı gruplar için t testi kullanılırken; kontrol ve deney grupları arasındaki değerlendirmeler için elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılacaktır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve istatistiksel analizleri sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi “Kavram karikatürleriyle öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa göre öğretimin yapıldığı kontrol grubunun, öğretime başlamadan önce uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin ön testten almış oldukları puanların istatistik değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubuna ait Ön test Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

| Grup | N | Ort. | ss | sd | t | p |
|---------|----|-------|------|----|------|-------|
| Deney | 34 | 10,58 | 1,97 | 63 | 3,68 | 0.001 |
| Kontrol | 31 | 8,03 | 3,47 | | | |

Tablo 1’de deney grubu ve kontrol grubuna yapılan öntest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Tablo 1’ de görüldüğü gibi deney grubunun ortalaması $X=10,58$ iken, kontrol grubunun ortalaması $X=8,03$ ’dir. Ön test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. ($t(65)=3,68$; $p<0.05$). Bu bulgu her iki grubun deney öncesi ön bilgilerinin denk olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Kavram karikatürleriyle öğretimin yapıldığı deney grubu ile programa göre öğretimin yapıldığı kontrol grubunun, öğretim bitiminde uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Bu alt probleme bağlı olarak kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin son testten almış oldukları puanların istatistik değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubuna ait Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

| Grup | N | Ort. | ss | sd | t | p |
|---------|----|-------|------|----|--------|-------|
| Deney | 34 | 19.14 | 2.51 | 63 | 10.328 | 0.000 |
| Kontrol | 31 | 12.19 | 2.91 | | | |

Tablo 2’de deney grubu ve kontrol grubuna yapılan sontest ile iki grup arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakıldığında, deney grubunun ortalaması $X=19,14$ iken, kontrol grubunun ortalaması $X=12,19$ ’dir. Son test puanları gruba (deney grubu ve kontrol grubu) göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($t(65)=10.328$; $p>0.05$).

Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucuna göre kavram karikatürleri ile destekli öğretim yapılan gruptaki öğrenci başarısı, programa dayalı öğretimin uygulandığı gruptaki öğrenci başarısına göre anlamlı düzeyde bir farka yol açmıştır. Bu sonuçlara göre kavram karikatürlerine dayalı öğretimin, sadece programa dayalı öğretime göre öğrencilerin “İnsanlar ve Yönetim” ünitesine ait başarılarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubuna ait Fark puanlarının (sontest- öntest) Karşılaştırılması İçin Yapılan Bağımsız Gruplarda t Testi Sonuçları

| Grup | N | Ort. | ss | sd | t | p |
|---------|----|------|------|----|-------|-------|
| Deney | 34 | 8.55 | 2.76 | 63 | 6.758 | 0.000 |
| Kontrol | 31 | 4.16 | 2.45 | | | |

Son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

İstatistiksel analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Son-test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Ön test puanları arasında anlamlı fark bulunduğu için grubun fark puanları (son test- ön test) alınmıştır. Fark puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Öte yandan, gruplar birbirinden bağımsız olarak incelendiğinde, her iki grupta da son-testten alınan puanların ön-testten alınan puanlardan anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada kavram karikatürleri kullanılarak ve kullanılmayarak yapılan öğretim arasındaki farka bakılmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Geleneksel öğretimin (programa dayalı) uygulandığı kontrol grubu ile kavram karikatürleri destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test sonuçlarının analizine göre, öğretime başlamadan önce öğrencilerin uygulama yapılacak ünite ile ilgili bilgileri arasında anlamlı bir fark vardır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “İnsanlar ve Yönetim” ünitesindeki ön bilgi düzeyleri birbirinden farklıdır. Tablo1 ve Tablo2 incelendiğinde hem programa dayalı hem de kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin 4. sınıf “İnsanlar ve Yönetim” ünitesinde başarıyı arttırdığı söylenebilir. Ama deney grubuna uygulanan kavram karikatürleriyle destekli öğretimdeki başarı artışının sadece programa dayalı yapılan öğretimden daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretim bitiminde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan son test sonuçlarına göre; deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. Bu sonuç bize kavram karikatürleri ile desteklenerek yapılan öğretimin geleneksel yöntemler veya sadece programa dayalı öğretime göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonucu diğer alanlarda yapılan çalışmalarda (Balım, İnel, Evrekli, 2008; Baysarı, 2007; Burhan, 2008; Durmaz, 2007; Kabapınar, 2005; Kuşakçı Ekim, 2007; Yıldız, 2008) destekler niteliktedir.
- ✓ Deney grubundaki öğrencilerin son test ortalama puanları kontrol grubuna göre yüksektir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgilerini sorgulayarak yorum yapma yeteneklerini geliştirdiği ve derinlemesine öğrenme sağladığı söylenebilir. Kavram karikatürleri üzerine yapılan çalışmalarda, kavram karikatürlerinin kullanımına dayalı etkinliklerin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının gelişimi konusunda, var olan kavram yanlışlarının belirlenmesi ve giderilmesinde yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır (Balım ve Evrekli, 2010; Gölgeci ve Saraçoğlu, 2010; Erdoğan ve Özgeç, 2012). Bu çalışmanın bulguları ulaşılan bu sonuçlarla paralellik göstermektedir.
- ✓ Kontrol grubundaki öğrencilerin son test başarı puanları ön test başarı puanlarına göre artış göstermekle beraber deney grubuna göre düşüktür.
- ✓ Kavram karikatürlerinin, Sosyal Bilgiler dersine karşı ilgi göstermeyen akademik başarısı düşük olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok ilgisini çektiği, öğrenmeye daha istekli hale geldikleri gözlemlenmiştir.

ÖNERİLER

- ✓ Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürünün kullanımına yönelik uygulamalar genişletilmeli ve farklı öğrenme alanı ve ünitelerde kavram karikatürü yöntemine yer verilmelidir.
- ✓ Kavram karikatürlerinin sosyal bilgiler öğretiminde sadece başarı değil kavram yanlışlarını giderme, tutumlar üzerine etkileri gibi konularda araştırmalar yapılmalıdır.
- ✓ Kavram karikatürlerinin kullanımı sadece sınıf içinde kalmamalı bu karikatürler sınıf dışında okul panolarına asılarak tüm öğrencilerin konular üzerine düşünmesi ve tartışması sağlanmalıdır.

- ✓ Öğrencilerin kavram karikatürleri çizmeleri istenerek konulara olan ilgileri arttırılmalıdır.
- ✓ Ders ve öğrenci çalışma kitaplarında kavram karikatürlerine yer verilerek programın ön gördüğü kavramların kazanılmasında işe koşulmalıdır.

KAYNAKÇA

Alkan,G. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde

BALIM, A.G., D. İNEL, E. EVREKLİ (2008), “The Effects the Using of Concept Cartoons in Science Education on Students’ Academic Achievements and Enquiry Learning Skill Perceptions” *Elementary Education Online*, 7(1), s: 188–202.

DOĞAN, Oğuz (2007), “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Bir Ülke Bir Bayrak” Ünitesindeki Kavramların Öğrenilmesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

DURMAZ, Burcu (2007), “Yapılandırıcı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarısı ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi (Muğla İli Merkez İlçe Örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

EFE, Hasan; *Ezbersiz Eğitim ve Karikatür İle Eğitim*, **Cumhuriyet** (24 Eylül 2004a), s.3.

KABAPINAR, Filiz (2005), “Yapılandırıcı Öğrenme Sürecine Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri,” *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, c. 5–1, s: 101–146.

Karakuş, U., Palaz, T., Kılcan, B. ve Çepni, O. (2012). Sosyal bilgiler müfredatında yer alan "Çevre Sorunları" konularının öğretiminde karikatür kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(2), 363-376.

KEOGH, B., S. NAYLOR, (1999), “Concept Cartoons, Teaching And Learning İn Science: An Evaluation,” *Int. J. Sci. Educ.*, Vol. 21, No. 4, 431–446.

MEYDAN, Ali (2001). *İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretimi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Laboratuvar ve Görsel-İşitsel Materyal Kullanımının Öğrencilerin Niteliksel Gelişimine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

YILDIRIM, C. (1999), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

YILDIZ, İsmail (2008), “Kavram Karikatürlerinin Kavram Yanılgılarının Tespitinde

ve Giderilmesinde Kullanılması: Düzgün Dairesel Hareket”, *Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

There are a great many of concepts to be learnt in Social Science lessons. Considering the complexity of the concepts, problems are encountered in students' understanding them. Recently, in conceptual teaching, different methods and techniques are in question. One of them is conceptual cartoons. Conceptual cartoons are defined as the expression of a discussion among three or more character with picture. In this discussion, each character supports a different idea; one of the ideas present in that discussion represents the idea which is assumed scientifically correct. Other represent the ideas that are scientifically wrong, however formed by students creatively. The usage of conceptual cartoons serves in different ways; puts forward a discussion, invites in conceptual discussion and stimulates the participation in the class and these cartoons initiate students to make comparison, see the difference, feel themselves identical with the characters, seek for proof to support their ideas. There are studies present in other science branches about concept cartoons' stimulating the student success and motivation. Conceptual cartoons simplify getting information and helps obtained knowledge to become consistent. Conceptual cartoons possess an important part in eliminating conceptual mistakes, getting students ask questions, raising curiosity and forming discussion. Considering the researches investigating the effect of the concept cartoon method to student success in social science teaching, we observe that concept cartoons aided teaching is much more effective than conventional methods and program-based teaching. To prevent students' negative attitude to the lesson, to make the lesson more enjoyable and the learning more consistent, concept cartoon aid in Social Science teaching is very important for fourth grade students encountering with concept cartoons intensively. With that intent, the effect of concept cartoon method to the student success in fourth grade students in Social Science lesson is investigated in this study. This study practices with half experiment pattern with pre-last test ; in experiment group, concept cartoons are used in teaching while in control group teaching continues with program base. The hypothesis of the study is concept cartoon aided teaching is much more effective than conventional methods and program-based teaching. Based on the data that concept cartoons have positive effects on student success, this study aims to extend the concept cartoon practice in Social Science teaching and to make more use of concept cartoon method in different learning areas and units. Fourth grade students attend in this investigation. By choosing two classes that doesn't have major teacher differences, eliminating teacher rooted difference is aimed in this investigation. There are 34 students in the class chosen as experiment group and there are 31 students in the class chosen as the control group. Data for this study is gathered by 25 multiple choice questions, prepared according to the goals and attitudes written in knowledge, comprehension, application and analysis levels concerning the "People and Management" unit and applied as the pre-last test of the research. The findings of the investigation problems are analyzed by SPSS computer programs. Independent groups t-test is used while carrying out the comparison between experiment group and control group average points. Dependent t-test is used while comparing the experiment group pre-last test average points and control group pre-last test average points. Considering the results of independent groups t-test which is aimed to compare the experiment and control group pre-test results, the average of control group is $X=8,03$ while the average of experiment group is $X=10,58$. Pre-test points display significant difference according to the group(experiment-control group). ($t(65)=3,68;p <0,05$). This finding may be interpreted that foreknowledge of two groups is not equivalent. Considering the result of independent groups t-test which is aimed to compare the

experiment and control group last -test results, the average of control group is $X= 12,19$ while the average of experiment group is $X=19,14$. Last-test points display significant difference according to the group. This result indicates that there is a significant difference between experiment and control group last-test points on behalf of the experiment group. According to that analysis, student success in group using the concept cartoon aided teaching differs significantly compared to the student success in group using the program-based teaching. With respect to these results, it can be reflected that concept cartoon aided teaching is much more effective in stimulating the success of students in "People and Management" unit than just program based teaching. As a result of statistical analysis, there appears to be significant difference between experiment and control group pre-test points. Examining the last-test point, significant difference have been assessed on behalf of the experiment group. On the other hand, examining the groups independently, it can be seen that in both group points taken from last-test are significantly higher than points taken from pre-test. According to the research results acquired by the pre-test result analysis of control group in which program-based teaching is used and experiment group in which concept cartoons are used, there occurs to be significant difference in student foreknowledge about the unit that will be studied before the beginning of the teaching. The foreknowledge level of the experiment and control group is clearly different from each other in "People and Management" unit. Examining the findings, it can be inferred that both program-based teaching and concept cartoon aided teaching stimulate the success in fourth grade "People and Management" unit. However, stimulation of success acquired by concept cartoon aided teaching is much more than just program-based teaching. According to the last-test results which are applied at the end of the teaching, student in experiment group are more successful than students in the control group. These results show us that concept cartoon aided teaching is much more effective than conventional methods and just program based teaching. In studies relevant to concept cartoons, it is concluded that concept cartoon usage based exercises in Social Science lessons may be useful in students' developing academic success and acquiring inquisitorial learning skills; detecting conceptual mistakes and eliminating them. It is observed that by concept cartoons, students that show no interest in Social Science and have less academical success become more attracted and more willing for learning than other students. In Social Science teaching, concept cartoon usage based exercises should be extended and in different learning areas and units concept cartoon method should be given more importance. In student book and workbook concept cartoons should take more place and be put to work in acquiring the predicted concepts.

EK:*Kavram Karikatürleri Örnek Etkinlikler:*

Mahallemizde çöplerin zamanında toplanmamasından rahatsızlık duyuyorum. Bu şikayetimin için belediyeye dilekçe yazacağım.



Bu şikayetin için belediyeye dilekçe yazmadan önce muhtara bu durumu bildirmelisin.



Bu şikayetini önce muhtara bildirmeli, çözüm olmazsa sonra belediyeye dilekçe yazmalısın.



Mahallemizin yolları asfaltlanmadığı için toz içinde kalıyoruz. Ayrıca çöplerimiz de bir haftadır toplanmıyor. Bu sorunların çözümü için kaymakamlığa gitmeliyim.



Bu sorunların çözümü için muhtarlığa gitmelisin.



Bu sorunların çözümü için belediyeye gitmelisin.



Resimdeki çalışmayı yapmak muhtarlığın görevidir.



Hayır, kaymakamlığın görevidir.



Bana göre belediyenin görevidir.

Çevre bakanlığının görevidir.



Belediyemizin şehir içi ulaşımına yaptığı yüksek zamlar toplu taşıma araçlarını kullanan bizleri zor durumda bıraktı. Bu zam karşısında zammın geri alınması için toplu taşıma araçlarına binmek yerine yürümeyi tercih etmeliyiz.

Zammın geri alınması ve oranın düşürülmesi için kamuoyu oluşturulmalıdır.



Yapılan zamlar karşısında sessiz kalınmalıdır.



BİRİNCİ SINIFA BAŞLAYAN ÇOCUKLARIN, VELİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN OKULA UYUMLARININ İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF SCHOOL READINESS OF FIRST GRADE CHILDREN, PARENTS AND TEACHERS

Doç. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN

Pamukkale Üniversitesi

Okul öncesi öğretmenliği ABD, Denizli

nisikoglu@pau.edu.tr

Arş. Gör. Zeynep Ceren ŞİMŞEK

Pamukkale Üniversitesi

Okul öncesi öğretmenliği ABD, Denizli

cyesilyurt@pau.edu.tr

ÖZET

2012-2013 eğitim öğretim yılında ülkemizde 60-66 ay arası çocuklar ve 66 ayını dolduran çocukların ilkokula başlamasına olanak sağlanmıştır. Böylece 5-6 ve 7 yaşlarındaki çocuklar aynı sınıflarda okula başlamışlardır. Bu araştırmanın amacı farklı yaş gruplarıyla aynı sınıfta eğitim gören öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerinin okula uyum sürecindeki deneyimlerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modeli ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya amaçlı maksimum çeşitlik örneklem seçimine göre Denizli merkezde yer alan üst-orta ve alt sosyo ekonomik düzeyden üç farklı ilköğretim okulu belirlenmiştir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında derinlemesine görüşme teknikleri kullanılmıştır. Analiz sonuçları çocuğun daha önce anaokuluna devam etmesi ve olumlu gelişimsel özelliklerinin uyum sürecini desteklediği, okulların fiziksel koşullarının yetersizliği, sınıflarda farklı gelişim düzeylerinde çocukların yer almasının uyum sürecini olumsuz etkileyen faktörler olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: okula hazırlık, okula uyum, erken çocukluk eğitimi, birinci sınıf

ABSTRACT

In the 2012-2013 academic years, children who were in 60-66th month old and older than 66th month old had an opportunity to begin the school. In this way, 5-6 and 7 years old children attended to the same first grade classes. The purpose of this research study was to examine first grade children', teachers' school adaptation experiences. The qualitative case study method was used and through purposeful sampling techniques three schools from low, middle and high socio-economic statuses in Denizli were selected to participate in the study. Data generated through in-depth interviews with the teachers and parents of the first graders. Research analysis revealed that previously attending early childhood programs and positive developmental status positively affected children's school readiness and adaptation. On the other hand, schools' inadequate physical conditions and age range of children were among the factors that negatively impacted on children's school adaptation.

Key Words: School readiness, school adaptation, early childhood education, first grade

GİRİŞ

Okula yeni başlayan bir çocuk için okul; yeniliklerle dolu zengin bir sosyal çevredir. Farklı yaş gruplarından birçok çocukla aynı ortamda bulunulmasının yanı sıra; yeni kurallar ve başarılması gereken öğrenim görevleri bu sosyal çevrenin bir getirisi olarak çocuğun hayatına kendiliğinden dâhil olur ve çocuk için uyumla hareket etme gerekliliği doğurur. Okul uyumu, öğretim ortamındaki çok çeşitli özellikler ile öğrenci arasındaki en üst düzeydeki uyumu tanımlamaktadır (Spencer, 1999). Sosyal etkileşimin yanı sıra okul başarısını da içeren bir kavram olan okul uyumu; ilgi, başarı, rahatlık ve meşguliyet kavramlarını da beraberinde getirir. (Birch, & Ladd, 1997).

Okula başlama, zihinsel, bedensel ve duygusal açıdan bir "hazır oluşu" gerektirir. Örneğin birinci sınıfa başlayan bir çocuğun yerine getirmesi gereken en önemli yükümlülük olan yazma eylemi için bile; öğrencilerin zihinsel olarak belli bir düzeyde olmasının yanında psiko-motor açıdan da yeteri kadar gelişim göstermiş olması gerekmektedir. (Temur, 2011). Benzer bir şekilde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı becerisi ve yazma hızının çeşitli değişkenler açısından incelendiği

bir çalışmada (Kadıoğlu, 2012); okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin bitişik eğik yazı becerisinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı çalışmada; yazma hızı ölçüldüğünde ise hem anaokuluna gitmenin hem de yaşça büyük olmanın olumlu yönde katkı sağladığı bulgusu elde edilmiştir.

İlkokula hazır bulunuşluk sadece anaokuluna gitmekle sınırlandırılmamalıdır. Çocukların fiziksel ve bilişsel özellikleri, ailenin sosyoekonomik durumu, yaşadıkları çevre, aldıkları eğitim gibi etmenler de çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörler arasındadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2012/ 2013 eğitim yılı başlarken okula başlama yaşında yaptığı değişiklikler soruları ve sorunları da beraberinde getirmiştir. Bazı araştırmalar okula başlama yaşının hazır bulunuşluğu dolayısıyla da okula uyumu etkilediğini savunurken; diğerleri etkin bir eğitim kanalıyla yaş farkının yarattığı eşitsizliğin giderebileceğini ifade etmektedir. Örneğin, Esaspehlivan (2006)'ın çocukların okula hazır bulunuşluklarının yaşlarıyla olan bağlantısını saptamak amacıyla yaptığı araştırmasında; 78 aylık çocukların okula hazır bulunuşlukları ile 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşları arasında 78 aylık çocuklar lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Büyük yaş grubuna ait çocuklar okula hazır bulunuşluk ölçeğinden çok daha yüksek puanlar alırken yaş grubu küçüldükçe hazır bulunuşluk düzeyleri de azalmaktadır. Ancak bunun tam tersini ifade eden araştırmalar da mevcuttur. Obalar (2009) araştırmasında; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Bununla beraber araştırmasında öğrencilerin, dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, dikte ve yazma becerisi, okuduğunu anlama (ses), okuduğunu anlama (hece), okuduğunu anlama (kelime), okuduğunu anlama (cümle), okuduğunu anlama (metin-paragraf) ve görsel okuma ölçeklerinden aldıkları puanların okul öncesi eğitim alanların lehine anlamlı bir fark gösterdiğini saptamıştır.

Hazır bulunuşluk konusunda çeşitli görüşler olsa da; ilköğretim birinci sınıfın çocukların gelecekteki eğitim hayatına referans ve model olacağı için diğer yıllardan çok daha fazla sabır ve titizlik isteyen bir yol olduğu kabul görmüştür. Yapılan çalışmalar; erken yaşlarda okula başlayan çocukların bu dönemdeki okula uyumun sonraki yıllardaki sosyal-duygusal uyumu ve akademik başarıyı etkileyebileceğini ifade etmektedir (Carlton ve Winsler 1999; Dockett ve Perry 2004; Reynold & Bezruczko, 1993). Yine, Obalar (2009)'ın çalışmasında eğitim öğretim yılının başında okula uyum zorluğu yaşayan öğrencilerin eğitim öğretim yılı sonunda akademik başarıları düşük bulunmuştur. Ayrıca okula uyum sağlayamayan bu çocukların ileriki yıllarda içe ve dışa yönelik psikolojik sorunlar yaşayabildikleri belirlenmiştir (Walker, 2009)

Bütün bu sebeplerden dolayı çocuğun birinci sınıfa uyum sağlayabilmesi, çocuğun eğitim hayatı açısından sorunsuz bir basamak yaşaması anlamına gelmektedir. Ayrıca çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi, çocukların katılımlarını arttıracak düzenlemelerin yapılması açısından da önem taşımaktadır. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi okula uyumun ölçülmesini gerekli kılmaktadır.

Çocuğun gelişimine, ileriki okula yaşamına ve akademik başarısına olan etkisi düşünüldüğünde ilkokula başlama süreci incelenmesi gereken önemli bir konudur. Bu nedenle bu araştırmanın temel amacı ilkokula başlama sürecinde çocukların, velilerin ve öğretmenlerin uyumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda; (a) Çocukların ve öğretmenlerin birinci sınıfa nasıl uyum sağladıkları; (b) Onların uyumlarını destekleyici ya da engelleyici öğelerin neler olduğu derinlemesine görüşmeler yoluyla ortaya konulacaktır.

YÖNTEM

İlkokula geçişte uyum sürecini derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nasıl sorusuna cevap arayan nitel araştırma, problemi doğal ortamında inceler ve yaşanan süreci detaylı olarak açıklar (Bogdan&Biklen, 1998; Creswell, 1998). Sınırları belirli olan bir sistemin süreç boyunca derinlemesine açıklanmasına izin veren durum incelemesi araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir (Merriam, 1988).İlkokul birinci sınıfa uyumla sınırlandırılan bu çalışmada çocukların, velilerin ve öğretmenlerin uyum sürecinde yaşadıkları deneyimler incelenmiştir.

Katılımcılar ve araştırma bağlamı

Çalışmaya amaçlı maksimum çeşitlik örneklem seçimi (Yıldırım & Şimşek, 2000) kriterlerine dayalı olarak Denizli merkezde yer alan üst-orta ve alt sosyo ekonomik düzeyde yer alan üç farklı ilköğretim okulu belirlenmiştir. Bu okullar ziyaret edilerek okul müdürleriyle görüşülmüş ve araştırmanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra okul müdürünün önerdiği birinci sınıflar arasından öğretmeninde katılmayı kabul ettiği sınıf araştırma kapsamına alınmıştır. Böylece maksimum çeşitliliğin sağlandığı üç farklı gelir düzeyinde öğrencilerin devam ettiği sınıflar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenle görüşme yapılarak küçük yaş grubu çocuğu olan velilerin bilgileri alınmış ve araştırmaya katılmayı kabul eden her sınıftan üç veli ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu süreç sonunda yüksek, orta ve düşük sosyoekonomik düzey olmak üzere 3 okul; her okulda birer birinci sınıf ve öğretmenleri ve öğretmenlerin önerisi dahilinde her yaş grubundan birer veli olmak üzere toplamda 3 öğretmen, 85 çocuk (sınıf mevcutları baz alınmıştır) ve 10 veli çalışmaya katılmışlardır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında derinlemesine görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen, veli ve çocuklarla sene başında Eylül ayının son haftasında ve Mayıs ayının ortasında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenlere kendini ve sınıfını tanıttıcı sorular, değişen program ve yaş grubunu hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu, okul açıldığından beri yaşadığı olumlu ve olumsuz deneyimleri sorulmuştur. Görüşmeler 30 ila 90 dakika arasında sürmüş ve ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Velilere ise çocuğunun okula başladığında yaşadıkları, çocuğun okul yaşamının nasıl olduğu ve okulla ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri ile ilgili sorular sorulmuştur.

Veri analizi

Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, elde edilen veriler içinde tekrar eden konuların, problemlerin ve kavramların ayrıştırılması, sayılması ve yorumlanması olarak tanımlanır (Denzin, & Lincoln, 1998). Bu çalışmada Eylül ayında toplanan veriler okunarak her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış daha sonra tartışılarak kodlar arasında uyum sağlanmıştır. Mayıs ayında ikinci kez veriler toplandıktan sonrada aynı kodlar kullanılarak veriler kodlanmıştır. Bu işlemlerin sonucunda eğitim öğretim yılı başlarken veliler ve öğretmenler için ayrı ayrı belirtilen aşağıda yer alan temalar ortaya ve kodlar çıkmıştır:

BULGULAR VE YORUM

Bulgular (a) uyum sürecini destekleyen ve (b) uyum sürecini engelleyen faktörler olmak üzere iki temel tema altında sunulmuştur.

Uyum sürecini destekleyen faktörler

Öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuklarının daha önce okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmiş olması, onların ilkökula uyumunu kolaylaştıran en önemli faktör olarak belirtilmiştir. Öğretmenler daha önce bir okula devam eden çocukların derslere katılımında, çalışmaları tamamlamalarında, kalem ve boya gibi araçları kullanmalarında daha iyi düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir öğretmen; *“Her çocuk aynı değil. Genellikle anasınıfı eğitimi almış çocuklar iyi. Ama anasınıfına gitmemiş çocuklar sıkıntı çekiyorlar”* diye ifade ederken bir başka öğretmen ise;

Şimdi mesela 2007’lilerle 2005’lileri kıyasladığımız da ki şöyle bir avantaj var. Anasınıfı eğitimi alan öğrencilerle diğer öğrencilere nazaran etkinliklere katılım, etkinlikleri gerçekleştirme açısından daha başarılılar.

Velilerde benzer şekilde çocuklarının daha önce bir anaokulu deneyimi olduğu için ilkokula daha kolay uyum sağladığını aşağıda ifade etmişlerdir.

Çok zorlanmadık zaten anaokuluna gitmişti kızımız bir yıl kreşe, bir yıl anaokuluna gitti. Zaten alışkındı anaokulunda o yüzden faaliyetlerde falan zorlanmadı. Okuma yazmada da herhangi bir zorluk çekmedik. Zaten kasları falan da artık olgunlaştığı için yazma da da hiç zorluk çekmedik. Dersleri de iyi. Biz yardım etmeden de artık ödevlerini yapıyor, iyi yani.

Yukarıdaki ifadelerin de ortaya koyduğu gibi okul öncesi eğitimi alan çocukların birinci sınıfa uyum sağlamaları kolay olmuştur. Benzer şekilde çocukların olumlu gelişim özellikleri de ilkokula uyumlarında belirleyici bir faktör olarak öğretmen ve veliler tarafından dile getirilmiştir. Özellikle veliler tarafından çocuğun sosyal çevreye kolay uyum sağlaması gibi olumlu sosyal özellikleri, öz denetiminin gelişmiş olması ve kesme, yapıştırma ve kalem tutma gibi küçük kas becerilerini kazanmış olması çocukların birinci sınıfa uyumlarını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Örneğin 60 aylık okula başlayan kızının okula uyumu hakkında annesi aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır;

Zaten çok çabuk arkadaş edinir benim kızım. Öyle uyumludur herkese. Eve gelip yemek yiyoruz ben sofrayı kaldırıncaya kadar ödevler bitmiş oluyor zaten benim bir şey yapmama gerek kalmıyor. Okumaya da başladı artık.

Okula uyumu kolaylaştırıcı diğer bir faktör olarak “uyum haftası” uygulamaları öğretmen ve veliler tarafında etkili olarak değerlendirilmiştir. Birinci sınıf çocukların diğer sınıflardan bir hafta önceden okula başlaması ve oyun yoluyla okula alıştırmaları olumlu olarak değerlendirilmiştir. Uyum haftası ile ilgili olarak bir öğretmen;

Tabi yani faydası var. Özellikle okula ilk defa gelen öğrenciler okulu öğreniyor, kuralları öğreniyor, sınıfın yerini öğreniyor. Zaten bizim ilk haftamız böyle geçti. Tuvaletin yerini öğrenme, öğretmeni tanıma, diğer öğretmenleri görme, birbirini tanıma. İşte bu tür faaliyetler oldu. Faydası oluyor.

İfadeleri ile görüşlerini belirtirken, benzer şekilde bir veli de uyum haftası ile ilgili aşağıdaki olumlu ifadeleri kullanmıştır.

Yani gereksiz değildi aslında, iyi oldu, hani okulu tanıma açısından. Arkadaşlarıyla öğretmeniyle kaynaşma açısından iyi oldu. Ama Hasan'da o günlerde bir ürkeklik vardı üstünde. Bir şey yapmak istemiyordu. Mesela dışarda sıraya geçip andımızı falan okuyorlar ya ilkokulun başladığı haftada oraya geçmek istemiyordu.

Yukarıdaki velinin de ifade ettiği gibi okulun genel kuralları ve ritüellerini çocukların öğrenmeleri açısından uyum haftasının olması yararlı olmuş ve çocukların okula uyumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

Uyum sürecini engelleyen faktörler

Öğretmenlerle ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda farklı yaşlardaki çocukların aynı sınıfta olmaları uyumu olumsuz etkileyen bir faktör olarak dile getirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı aynı sınıfta farklı yaş gruplarından çocukların bir arada olmalarını olumsuz bir faktör olarak değerlendirmişlerdir. Örnek ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir;

Yaş grubu farklılıkları olduğu için küçük yaştakiler o etkinlikleri gerçekleştirmede ya da algılamada diğerlerine nazaran geride kalıyor.

Mesela bir konu olacak ya da etkinlik gerçekleştireceğiz en basitinden aşamalarını anlatırken bile az 3 4 kez tekrar etmemiz gerekiyor, küçük olanlar bunu anlamakta zorlanıyor. Diğerlerine bir iki kez tekrar etmeme rağmen küçük olanlar için en az 3-4 kez tekrar etmem ya da başlarına gidip ne olup bittiğini kendim anlatmam gerekiyor.

Ortak noktayı bulduğumuzda gidiyor, fakat tek zorlandığım büyük çocuklar daha çabuk becerip bitiriyor küçükler daha yeni anlıyor. Onu öğreinceye kadar öbürü çoktan bitirmiş oluyor.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi çocuklar arasında yaştan kaynaklı beceri farklılıkları öğretmen açısından öğretimi zorlaştırıcı bir faktör olarak görülmektedir. Çocuklar arasındaki yaş farklılıkları veliler tarafından da olumsuz faktör olarak dile getirilmektedir. Fakat veliler yaş farkının akademik etkisinden daha çok sosyal yanlarını üzerinde vurgu yapmışlardır. Örneğin bir veli;

Son zamanlarda ben onu okula bırakırken falan, sıkıntı yaşayama başladık. Sende gel demeye başladı. O da şeyden kaynaklanmış. Şimdi bu küçük olunca 3. Sınıflar falan buna, “çok tatlısın sen” falan diye sıkıştırıp yanaklarını sıkıyorlarmış. Hatta bir kaç sefer uyarmış. Hatta güvenlik görevlisi de aynı şeyi söyledi. Çok sıkıştırıyorlarmış küçük çocukları tuvalette falan çok seviyorlarmış. Birde büyükler de olunca işin içinde aynı tuvaletleri falan kullanıyorlar itilip kakılıyorlar herhâlde.

Başka bir veli ise;

Bir de eğitimciler açısından da sorunlar var. Mesela öğretmenimiz bizim tamam çok güzel aldı onları konuşuyor. Ama bir müdür, bir müdür yardımcısı genelde büyük çocuklarla birlikte oldukları için onlara “durun” demesi ayrı küçük çocuklara, “yavrum durur musun” demesi ayrı. Böyle demesi gerekir. Ama büyük çocuklarla konuştukları gibi konuşuyorlar, aradaki farkı yakalayamıyorlar. Yani ortaokul düzeyinde bir okulun idarecisi 5 yaşındaki çocuklarla konuşmayı bilmiyor.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi veliler farklı yaşlardaki çocukların aynı okulda öğrenim görmesinin sorunlar oluşturduğunu dile getirmektedirler. Bu sorunların çocukların kendi aralarındaki ve okul yönetimi ile olan iletişimlerini olumsuz etkilediğini ve bu olumsuzlukları küçük yaş grubu çocukların yaşadıklarını söylemişlerdir.

Çocuklar arasındaki yaş farklarının yanı sıra, öğretmen ve veliler tarafından okulun fiziksel koşullarının küçük çocuklar için uygun olmayışı olanların uyumlarını olumsuz etkileyen bir faktör olarak ifade edilmiştir.

Tuvalet sorunumuz çok oldu bizim, ilk zamanlarda hiç gitmedi okulda tuvalete. Evde ve işyerinde farklı tuvalete alışık o yüzden burası ona yabancı geldi. Birde büyük tuvaletler kalabalık.

Biraz kalabalıktan korkuyor işte. 800 tane birinci sınıf da var, hala da kalabalıktan bir tedirginlik var. Mesela geçen gün işte bıraktım. Kapıdan koşarak sıraya gitti. Biri koşup gelince arkadan hala saklanma pozisyonuna geçiyor, duruyor falan; okul beton, merdivenli büyük çocuklar falan koşarak geliyorlar, düşersen ne olur korkusu yaşıyor.

Kantini kullanamıyorlar zaten, çok kalabalık okullar, çocuklar korkuyor.

Veliler okulun fiziksel şartlarıyla ilgili yukarıda görüldüğü gibi kalabalık ortamdan, taş zeminlerden şikâyet ederken öğretmenler daha çok oyun alanlarının yetersizliği ve kullanım alanlarının küçük yaş gruplarına göre düzenlenmemesini, ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, “kapıda bir güvenlik yok. Sürekli kontrol altında olmak zorundalar.” şeklinde görüş belirtmişken diğer öğretmenler:

Anasınıfından alışmışlar küçük tuvaletlere öyle istiyorlar. Ya da küçük boylu lavabolar olabiliirdi tabii ki.

Çocuklara bahçe sıkıntısı var, oynayacak alan yok, koruyamıyoruz o zaman koruyamıyoruz işte çocukları ne yapıyoruz; en boş derste beden eğitimi son derslerde normal dersimizi yapıyoruz.

Çocukların okula uyumlarını engelleyen diğer bir faktör olarak özellikle küçük yaş grubu çocukların gelişimsel özellikleri dile getirilmiştir. Öğretmenler açısından; 5 yaş grubu çocuklarının okula hazır

bulunuşluklarından kaynaklı öğrenme sorunları, derslere uyum sağlayamaması, akademik alanda zorlanmasının yanı sıra okul öncesi öğretmenliği eğitimi almamış öğretmenlerin küçük çocuklar üzerinde hâkimiyet kuramaması da aşağıdaki ifadelerle dile getirilmiştir.

Tek zorlandığım büyük çocuklar daha çabuk becerip bitiriyor küçükler daha yeni anlıyor onu öğretilinceye kadar öbürü çoktan bitirmiş oluyor. Önceden birinci dönemin sonuna kadar okuma işi bitmiş oluyordu Türkçe, Hayat Bilgisi dersleri başlıyordu. Şimdi okuma mayısa sarkarsa bu çocuklara hayat bilgisi Türkçe veremeyeceğiz o yönü eksik kalacak. Hayat bilgisi ve Türkçe kitaplarında metin okuyacaklar, okumayı geliştiremeyen çocuklar soruyu sorduğunda nasıl algılayıp cevap verecek? Anlayamayan çocuk nasıl yorum getirecek

Küçük çocuğa hâkimiyet daha zor tabii ki. O anneden kopup gelme, hele de anaokulu okumamışsa; çok sıkıntı yaşadık mesela o konuda. Okulun ilk haftası annelerle geldiler, anne başlarında bekledi, onlarla derse girdik, anneden ayrılınca ağlayanlar gelmek istemeyenler oldu

Çocuğum zil çaldı diyordum ama öğretmenim oyunumuz bitmedi ki, biz oyuna doymadık ki diyen çocuklar var.

Hiçbir çocuğu tanımıyorum; yaş grubu küçüldü onlara ve size(velilere) adapte olmaya çalışıyorum.

Yukarıda verilen ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenler yaş gruplarının sınıf içindeki akademik becerilere olan etkisinin olumsuz yönde olacağı konusundan endişe duymaktadır. Öğretmenler bir yanda bu yeni duruma adapte olmaya çalışıp diğer yanda eğitim-öğretim yılının nasıl geçeceğine dair endişelerini paylaşmaktadırlar. Velilerin ise çocuklarının uyumuna yönelik görüşlerinden örnekle aşağıda sunulmuştur;

Ödevleri yaptırmak çok zor. Her gün savaşıyoruz resmen, yapmak istemiyor çocuk akşamları.

Aslında harfleri de biliyor dediğim gibi sadece yazarken birbirine eklemesi sıkıntı. Mesela çal mı yazacak “ç” ile “l” yazıyor, “a” yı koyamıyor içine.

Her gün bir harfe geçildi. Ondan bunalım geçirdi resmen bu çocuklar, her gün bir harf, kafası almadı çocukların. Mesela el yazısı, yanına bir harf daha getirdin birleştiremiyorlardı bazen, kızım gitmeyeceğim diyordu.

Yukarıdaki ifadeler küçük yaşta yani 60 aylık çocukları okula başlayan velilerin ifadeleridir. Benzer şekilde 72 aydan büyük çocukları okula giden velilerinde çocuklarının uyumuna yönelik olumsuz ifadeler kullanmamışlardır.

Küçük çocuklar “sürekli yapamıyorum” diye ağlıyorlardı, haliyle bizimkilerde etkilendi, okula gelmek istemedi.

Sonuç olarak öğretmen ve veliler çocukların uyumunu engelleyen faktörler olarak farklı yaş gruplarından çocukların aynı sınıfa ve okula gitmeleri, okulların fiziki koşullarının yetersiz olması ve çocukların gelişimsel olarak öğrenmeye hazır olmayışlarını ortaya koymuşlardır.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okula başlama sürecindeki çocukların okula uyumlarının derinlemesine incelendiği bu araştırma sonucunda uyum sürecini destekleyen ve engelleyen faktörler ortaya çıkmıştır. Daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmenin birinci sınıfa uyumu olumlu etkilediği görülmüştür. Okul öncesi eğitiminin okula uyuma ve akademik başarıya olan etkileri benzer çalışmalarla da desteklenmiştir (Anderson, ve ark., 2003; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Burger, 2010). Özellikle okul öncesi eğitimi kurumuna devam etmenin çocuklara sosyal ve akademik beceriler kazandırması

itibariyle çocukların birinci sınıfa kolay uyum sağladıkları ortaya konmuştur (Huang, & Invernizzi, 2013). Bu çalışmada okul öncesi eğitimine devam eden çocukların birinci sınıfa uyumlarının kolay olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitiminin tüm çağ nüfusu çocukları arasında yaygınlaştırılması ve zaman içinde zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli bir bulgu da; uyum haftası gibi doğrudan çocuklara yönelik hazırlanmış olan uyumu destekleyici çalışmaların olumlu olduğudur. Çocukların okula ve alıştıkları ev ortamından farklı olan okul ortamına onları hazırlayan özel etkinliklerin yer aldığı bu gibi programların çocuklar için yararlı olduğu açıktır. Bu nitel çalışmada da hem öğretmen hem de veliler tarafından uyum haftasının önemli ve yararlı olduğu, çocukların birinci sınıfa uyumunu desteklediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların birinci sınıfa uyumunu engelleyen ve zorlaştıran faktörler arasında farklı yaş gruplarındaki çocukların aynı sınıfta ve okulda eğitimlerin zorluğu olmuştur. Farklı yaş gruplarının aynı sınıfta eğitildikleri “birleştirilmiş sınıflar”, “Montessori okulları” gibi örnekleri mevcuttur. Farklı yaş ve düzeydeki çocukların bir arada nasıl uyumlu olacaklarına dair öğretmenlerin eğitilmesi, eğitim programlarının farklı zorluk düzeylerine göre aşamalandırılması yararlı olacaktır. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin çocuk gelişimi ve küçük yaş grubu çocuklar hakkında eğitilmeleri ve desteklenmeleri önerilmektedir.

Çocukların okula uyumunu engelleyen önemli bir diğer faktör olarak okulların fiziksel şartlarının çocukları destekleyici olmadığı bu araştırma sonucunda bulunmuştur. Özellikle küçük yaş çocukları için büyük sıralar, büyük tuvaletler, beton bahçeler, korunaksız binalar hem veliler de hem de öğretmenler de endişe yaratmaktadır. MEB her ne kadar ilköğretim ilkokul ve ortaokul olarak ikiye ayrılıp, illere gönderdikleri genelgelerde fiziki şartları daha uygun olan okulların ilkokula çevrilmesini istese de (MEB, 2012); okulun genel mimari yapısını değiştirmek söz konusu değildir. Ayrıca ikili eğitim sisteminden birinci sınıf öğrencilerini kendi aralarında izole etmenin olumlu bir adım olduğu kabul edilse de, aynı anda yüzlerce birinci sınıf öğrencisinin aynı ortamda bulunmasının da çeşitli zorluklar yaratabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Son olarak araştırmanın ortaya çıkardığı çocukların uyumunu zorlaştıran faktör olarak çocuğun yaşı gelmektedir. Hem veliler hem de öğretmenler küçük yaş grubundaki çocukların akademik çalışmaları yaparken zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma da, Temur (2011)’a göre doğru yazı yama okuldaki başarının en önemli etmenlerinden biridir ve yazı yazabilmek için çocuğun hazır bulunuşluğundan çevresel etmenlere kadar birçok birleşenin sağlıklı bir şekilde bir araya gelmesi gerekir. 72 aylıktan küçük çocukların kendilerinden oldukça büyük sınıflarda eğik yazı yazmaya çalışmasının hem sağlık açısından hem de eğik yazıya adapte olma açısından zararlı olduğu belirtilmiştir. (Kadıoğlu,2012). Huang ve Invernizzi (2013) yaptıkları çalışmada küçük yaşlarda birinci sınıfa başlayan çocukların büyük çocuklarla kıyaslandığında derslerden daha düşük not aldıkları buluşlardır. Ülkemizde 2012 yılında MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre okula başlama yaşı ‘Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir’ olarak belirlenmiştir. Ancak, eğitim programındaki aksaklıklar üzerine aynı madde, 2013 yılında, ‘okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir’ olarak yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2013). Bununla birlikte ilkokullardaki birinci sınıf mevcutlarının yaş skalası göz önüne alınarak yapılacağı, aralarında büyük farklar bulunan öğrencilerin farklı sınıflara kayıt ettirileceği de MEB tarafından alınan yararlı önlemlerdendir.

Çocukların birinci sınıfa ve okulla uyumları onların ileriki eğitim yaşamını etkileyen önemli bir konudur. Bu nedenle aile, öğretmen ve okul personeli işbirliği içerisinde çocukların yarına olacak şekilde hareket etmelidir. Bu araştırma ortaya koyduğu nitel bulgularla okula uyumla ilgili temel konuları ortaya koymuştur. Daha geniş katılımcı gruplarla birinci sınıfa uyum konusunda çalışmalarla

halen ihtiyaç vardır. Özellikle, erken yaşta okula başlamanın etkileriyle ilgili boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Anderson L.M., Shinn C., Fullilove M. T., Scrimshaw S. C, Fielding J. E., Normand J., Garande-Kulis V. (2003) The Effectiveness Of Early Childhood Development Programs. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), pp.32-46.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J.(1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship And Children's Early School Adjustment. *Journal of S*
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. *chool Psychology*, 34(1), 61-79.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 140-165.
- Carlton M. P. ve Wnsler Adam (1999) School Readiness: The need for a paradigm shift, *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Creswell, J.W. (1998) *Qualitative Inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Dockett S. Perry B. (2003) The transition to school: What's Important? *Educational Leadership*, 60(7), 30-37.
- Esaspehlivan M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş Ve Gitmemiş 78 Ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Huang F. L., Invernizzi A. M. (2013) Birthday Effects And Preschool Attendance, *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 11- 23
- Kadioğlu H. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazma Becerisi, Hızı Ve Tutumlarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- MEB(2003), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde 15-16, Ek ve düzenlemeler , *Tebliğler Dergisi*: 2003/2552
- MEB(2012), 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, *Tebliğler Dergisi*; Kasım 1999/2506
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Obalar S. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum Ve Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul
- Spencer M. B. (1999). Social And Cultural Influences On School Adjustment: The Aopplcation Of An İdentity-Focused Cultural Ecological Perspective. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57.
- Walker S. (2009). Sociometric Stability And The Behavioral Correlates Of Peer Acceptance İn Early Childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(4), 339-358.
- Temur T. (2011). İlköğretim I.Sınıf Öğrencilerinin Kalem Tutma Şekilleri ile Kavrama ve Sıkıştırma Kuvvetlerinin Betimlenmesi. *Educational Sciences; Theorv & Practice*, 11(4), 2189-2205.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin

EXTENDED ABSTRACT

Starting a new school for a child is a rich social environment that is full of innovations. Schools provide for opportunities to engage in the different age groups of children in the same environment. As well as schools teach children new rules and offer new social relationships (Birch, & Ladd, 1997). This process requires adaptation and preparation for school. Recently, in the 2012-2013 academic years, children who were in 60-66th month old and older than 66th month old had an opportunity to begin the school. In this way, 5-6 and 7 years old children attended to the same first grade classes. Investigation of this new practice would be very useful for children, teachers and parents. For this

reason, the purpose of this research study was to examine first grade children', teachers' school adaptation experiences.

A qualitative case study research design was selected for this research study. The participants of the study were 85 children, 3 teachers and 10 parents. Through purposeful sampling techniques three schools from low, middle and high socio-economic statuses in Denizli were selected to participate in the study. (Merriam, 1988; Yıldırım & Şimşek, 2000). Data were gathered through documents and semi-structured interviews. Participant teachers were asked to describe how they think, feel, and experience during the new changing school year. Participant parents were asked to describe how they think, feel, and experienced during their children's school year. The all interviews were tape-recorded and transcribed for later analysis.

Research analysis revealed that previously attending early childhood programs, children's positive developmental status and "orientation week program" positively affected children's school readiness and school adaptation process. Current literature findings has also supported that previously attending early childhood programs yields large, positive and immediate benefits for children (Huang & Invernizzi, 2013).

On the other hand, schools' inadequate physical conditions and age range of children were among the factors that negatively impacted on children's school adaptation. Specifically, poor conditions of school playgrounds, toilets, and inadequate safety measures were mentioned as factors that negatively impacted on children's' school adaption process. Particularly, participant teachers were also concerned about the negative impacts of being in the same classroom for the children from various age groups. Participant teachers mentioned that teaching and learning in this mixed age classroom were difficult for the young children.

In light of this study's findings, it is possible to conclude that attendance of early childhood education is very important in order to promote school readiness. Therefore, compulsory early childhood education should be initiated for young children. Additionally, first grade teachers should be informed about child development and teaching to young children.

This study only qualitatively examines the process of first graders' school adaption. Future studies should examine the school adaption with using a large sampling. Moreover, additional research needs to examine the long-term effects of early age school attendance.