

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU'NA AİT
YUVALARDA BARINAN İLKÖĞRETİM
I. KADEME II. DEVRE ÖĞRENCİLERİNİN
DERSLERE KATILIMI VE BUNUN ÖĞRENMEYE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

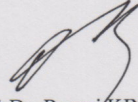
**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın**

**Hazırlayan
Sibel Güven**

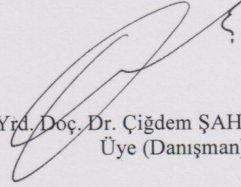
Çanakkale – 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼g¼'ne

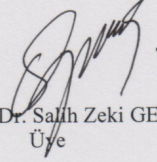
Sibel G¼VEN'e ait "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Ait Yuvalarda Barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Remzi KINCAL
Başkan



Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN
Üye (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Üye

ÖZET

Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin derslere katılımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Derse katılım birçok araştırmacı tarafından öğrencinin derste kendini ifade etmesi, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alması ve sınıfın karar verme sürecinde önemli bir rol üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır. Derse katılım yalnız gözlenebilir değil, zihinsel anlamda da gerçekleşebilmektedir. Bu süreç içinde öğrenciler; tam katılım, katılmama ve sessiz katılım gösterebilmektedirler.

2000’li yıllardan itibaren bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin sürekli değişmesi, ve bu değişikliklerin eğitim bilimlerine yansması ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasına neden olmuştur. Yeni İlköğretim Programı ile öğrenci merkezli bir eğitim uygulanmaya başlanmış böylelikle öğrenciler, öğrenme-öğretme sürecinde aktif katılım göstermeye başlamışlardır.

Doğumdan itibaren ilerleyen yaşıyla beraber çocuğun; sosyal, psikolojik, fizyolojik vb. bütün ihtiyaçları ailede karşılanır Ailenin çocuğun akademik başarısına olan etkisi başka araştırmacılar tarafından da incelenmiş; düzenli bir ev ortamı, ailenin okul etkinliklerinde aktif rol alması gibi etmenlerin öğrencilerin başarılarını etkilediği ifade edilmiştir.

Ailelerinin dışındaki ortamlarda yetişen çocuklarla veya SHÇEK’e ait yuvalarda barınan öğrencilerle ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların çoğunun ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerine odaklandığı ve ilköğretim I. kademe düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada, SHÇEK’e ait yuvalarda barınan, İlköğretim I. kademe II. devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelemek amaçlanmıştır. Veriler, Çanakkale ilinde, SHÇEK’e ait çocuk yuvasında barınan, İlköğretim I. kademe II.

devrede öğrenim gören, 15 öğrenci ve İstanbul İlinde SHÇEK'e ait çocuk yuvasında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören 30 öğrenci ile yapılan görüşmelerden ve bu öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde gözlemlenmelerinden toplanmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri, verilerin analizinde ise Grounded Teori Yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre araştırmacılar, önceden tasarlanmış bir teori ile verilerin analizine başlamazlar. Bunun yerine, verilerin sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesiyle yeni bir teori oluştururlar. Verilerin sistematik kodlaması açık (open coding), eksensel (axial coding) ve seçici (selective coding) kodlama aşamalarından oluşmaktadır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgular SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin aile sevgisinden ve ortamından yoksun olmalarının onların sınıf içerisindeki davranışlarını ve derslere katılımlarını zaman zaman olumsuz etkilediği göstermektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı dikkate alındığında; öğrencilerin ait olma ve sevgi ihtiyaçları giderilmediği sürece daha üst seviyede yer alan değer ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının giderilemeyeceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç ise Sosyal Bilgiler derslerinde genelde soru cevap ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı; drama, grup çalışması, harita çalışmaları gibi öğrencilerin aktif olduğu birçok öğretim yöntemlerinin zaman zaman kullanılmakta olduğudur. Sosyal Bilgiler dersinin tarih konuları ağırlıklı olması öğrencilerin, bu derste, daha çok etkinliğe yönelik öğretim yöntemlerini kullanmalarını istediklerini bu yolla derslere daha aktif katılabileceklerini düşündükleri ortaya çıkarmaktadır.

ABSTRACT

Researches carried out on learning indicates that participation of the students to the courses affect the learning positively. Participation to the courses is defined as the expression of the students during the courses, taking place an active role in the process of learning and teaching, as well as taking a significant role on the taking decision of the class. Participation to the course is not only observed but also occurs mentally. During this period students can show complete or silent participation and they may not participate to the courses.

From the beginning of 2000, with the swift change in science and technology and reflections of these changes to the educational sciences cause the preparation of the new primary education program which is taken as basis by the fundamentalist approach. With this new programme student-centered education program has started to apply. Thus students has started to participate an active role in the process of learning and teaching.

At birth, a child's all needs such as social, psychological, physical, etc. supported by the family. The effect of the family on the academic success of the child was investigated by many researches and they all concluded that things such as good and reliable atmosphere at home, the participation of the family in the school affect the success of the child.

When the researches about the children who grew up away from their families and stay at the SHÇEK dormitories is examined, it is seen that these studies just focused on the adolescence rather than primary school students. For this reason, in this study, it is aimed to investigate the effects of participation to the course and those of on learning are investigated on the students of 2. grade who stay in dormitories belong to SHÇEK.

This study was carried out with the 1. and 2. grade 15 students stay in Çannakle SHÇEK and 30 students stay in İstanbul SHÇEK. The data were collected by the observations of these students in the social science courses using the qualitative research methodology.

The data than evaluated and interpreted with the help of Grounded Theory approach. According to this approach, researchers do not start to analyze data which are planned in advance. Instead of doing like this, they compose a theory which consists of collecting and analyzing of the data. This systematic code includes open coding, axial coding and selective coding .

The findings obtained from the analyses of the data revealed that the effects of absence of love and care of the families affect the behaviors and the participation of the children in the classroom negatively. When Maslow's hierarchical needs are considered it is thought that if students' needs such as love are not supplied .

Another finding revealed at the end of the study is that the techniques ask and reply and düz anlatım are often used in drama, group and map drawing activities in which students play an active role in social science courses. It is also revealed that the fact that social science course has more subjects related with history, the students want to use the techniques which includes activity based ones that make them more active in the courses.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR	x
ÖNSÖZ	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrencinin Derse Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi.....	1
1.2.Derse Katılımın Tarihçesi	1
1.2.2. Dünyada Durum	2
1.2.3.Türkiye’de Durum	9
1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı	17
1.4. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu21
1.4.1. Kurum Bakımı ve Tarihçesi	21
1.4.2. Ailenin Çocuğun Yaşamındaki Önemi	23
2.YÖNTEM.....	25
2.1. Araştırmanın Amacı	25
2.2. Önem	25
2.3.Varsayımlar	27
2.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	27
2.4.1.Kapsam	27
2.4.2. Sınırlılıklar	28
2.5. Evren ve Örneklem	29
2.6. Araştırma Modeli	31

2.7. Verilerin Toplanması	32
3. GÖRÜŞME VERİLERİNİN ANALİZİ	35
3.1. Açık Kodlama	37
3.1.1. Öğrencilerin Gözüyle Sosyal Bilgiler Dersinde Derse Katılım ve Öğrenmeye Etkisi	39
3.1.2. Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri	46
3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı	49
3.2. Eksensel Kodlama	54
3.3. Seçici Kodlama	57
4. GÖZLEM VERİLERİNİN ANALİZLERİ.....	62
4.1. SHÇEK' e Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. kademe II. devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı	63
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5. 1. Sonuç	69
5. 2. Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	86

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. SHÇEK'e Ait Çocuk Yuvasında Barınan Öğrencilerin Devam Ettikleri Çanakkale İli Kapsamındaki İlköğretim Okulları.....	30
Tablo 2. SHÇEK'e Ait Çocuk Yuvasında Barınan Öğrencilerin Devam Ettikleri İstanbul İli Kapsamındaki İlköğretim Okulları	30
Tablo 3. Çanakkale İli Kapsamındaki SHÇEK'e ait Çocuk Yuvaları	30
Tablo 4. İstanbul İli Kapsamındaki SHÇEK'e ait Çocuk Yuvaları	30
Tablo 5. Çanakkale ve İstanbul İli Kapsamında Yapılan Görüşme Ve Gözlem Tarihleri	34
Tablo 6. Eksensel Kodlama	56

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Hart'ın Katılım Sınıflaması	5
Şekil 2. Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme.....	45
Şekil 3. Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri	48
Şekil 4. Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı	53

KISALTMALAR

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖNSÖZ

SHÇEK'e ait yuvalarda barınan ve İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören öğrencilerin derse katılımları ve bunun öğrenmeye olan etkisi hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi, öğretmenlerin ve SHÇEK'de çalışanların olduğu kadar eğitim politikasıyla ilgilenenlerin de farklı sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin sınıf içi iletişim ve öğrenmeleri hakkındaki bakış açılarını yeniden değerlendirmelerini sağlayacaktır. Böylelikle, öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler olarak öğrencilerin düşüncelerine önem verilmesi ilköğretimde etkili öğrenme-öğretme süreci sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Bu araştırma ile SHÇEK'e ait yuvalarda barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelenmeye çalışılmış, elde edilen bulgulara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın gerçekleşmesinde birçok değerli insan katkıda bulunmuştur. Tümüne teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikli olarak araştırmanın her aşamasında ilgi ve yardımlarını gördüğüm, bana sürekli rehberlik eden değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN'a teşekkür ederim.

Araştırma kapsamına giren okullarda ve SHÇEK'e ait yuvalarda, uygulamalarım sırasında kolaylık sağlayan yurt ve okul yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi belirtmek isterim.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonuna sağladığı her türlü katkı için teşekkür ederim.

Araştırmam süresince her türlü sıkıntıda yanımda olan çok sevdiğim arkadaşım Arş. Gör. Berfu KIZILASLAN TUNCER'e ve Sezin İNAN'a teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca maddi ve manevi her türlü desteklerini benden esirgemeyen sevgili anneme ve araştırmanın ikinci ayağını oluşturan İstanbul İli veri toplama safhalarında tüm yoğunluğuna rağmen bana eşlik eden biricik babama; ayrıca tüm çalışmalarımda bana destek veren eşim Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e şükran borçluyum.

Sibel GÜVEN

Çanakkale, 2007

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş olup, katılım kavramının tanımı yapılmıştır. Derse katılım ile ilgili çalışmaların Dünyadaki ve Türkiye'deki durumu açıklanmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin derslere katılımının öğrenmeye olan etkisinin önemi belirtilmiştir.

1. 1. Öğrencilerin Derse Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi

Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar öğrencilerin derslere katılımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Birçok araştırmacı öğretimin sınıf içerisinde grupla yapılmasına rağmen öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir. Etkili öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yer alması gerekmekte, bu durum onların derslere aktif katılımını zorunlu kılmaktadır. Bu bölümde katılım sözcüğünden yola çıkarak derse katılımın tanımı yapılmıştır. Derse katılımın tarihçesi verilerek, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde derslere katılımını etkileyen etmenler açıklanmıştır.

1. 2. Derse Katılımın Tarihçesi

Aşağıda sınıf içerisinde katılım kavramı ele alınarak, Dünya'da ve Türkiye'deki araştırmacıların öğrencilerin derslere katılımı ve öğrenme ile ilişkisini nasıl tanımladıkları incelenecektir.

1. 2. 1. Dünyada Durum

Öğrencilerin derslere katılımı ilk defa Antik Yunan felsefesinden itibaren öğrenme-öğretme sürecine aktif soru ve cevaplarıyla katılmalarıyla görülmektedir. Antik Yunan'da, Gramer, Retorik (güzel konuşma ve hitabet) ve Diyalektik (hızlı düşünme ve cevap verme) dersleri temel dersler olarak okutulmuş, öğrenci statüsü ve derse katılım ön planda tutulmuştur (Özsüer, 2000). Ancak, öğrencilerin sınıf içindeki durumu incelendiğinde statülerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Antik Yunan çağında öğrenciler, sürekli sorular sorarak ve gerçeği irdelemek adına öğretim boyutunun önemli bir ögesi olarak görülmektedirler. Böylelikle; öğrenci ve öğretmen sınıf içersinde aynı statüye sahip olmaktadır (Şahin, 2002). Bununla beraber, günümüz ilköğretim sınıfları incelendiğinde, sınıfların bilginin öğrenene sunulduğu dolayısıyla öğretmenin sınıfta otorite olduğu görülmektedir (Edwards & Mercer, 1987).

Rönesans'la birlikte Avrupa'da kültürel ve düşünsel ortamda başlayan değişim 19. yüzyılda da devam etmiş, çocukların diğer yetişkinlerden farklı bir yapıya sahip olduğu kabul edilmiştir. Bununla beraber, 20. yüzyılda, çocuklar, toplumun geleceğini belirleyen en önemli insan kaynağı olarak değerlendirilmeye başlanmışlardır (Akyüz, 2000). Bu durum, çocukların demokrasi sürecinde söz hakkı alabilmelerine kadar ilerlemiştir.

Çocukların katılım hakkı Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ile ilk kez 1879' da gündeme gelmiştir. John Dewey (1916; Akt: Vural, 2004) "Demokrasi ve Eğitim" adlı kitabında bir laboratuvar okulunu; soyut sınıfların değil, işbirliğine dayalı sosyal bir organizasyonun vurgulandığı bir eğitim planı olarak tanımlamış, öğrencilerin öğrenen bir takımın parçası olarak ele alınmaları, kendi konularını kendilerinin seçmeleri ve kendi adımlarıyla ilerlemeleri için izin verilmesi gerektiğini ifade ederek öğrenci merkezli okul kavramını ortaya atmıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Böylelikle, öğrenciler bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve

sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve bunun yanında insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş, yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş bireyler olarak ele alınmaya başlanmıştır. Bu kavramlar eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemiştir. Bu değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirme gerekliliğini ve bunun sonucunda; “Öğrenci Merkezli Okul”, “Öğrenci Merkezli Eğitim” gibi kavramları gündeme getirmiştir (Vural, 2004). Böylelikle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde söz sahibi olmaları önem kazanmıştır.

Ancak, 1945 sanayi devrimi ile birlikte Amerika’da, Thomas Man tarafından geliştirilen sanayi sistemli eğitim benimsenmiştir (Gürkan & Gökçe, 1999). Bu sistemde öğrenciler soru sormayan ve itaat eden bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu anlayış, öğretmenin sınıf içinde ustabaşı, öğrencinin ise işçi olarak görülmesine yol açmıştır. Böylelikle, öğrenci edilgen, dinleyen, sürekli kontrol altına tutularak ezber gücüyle ölçülen birer öğrenen varlık konumuna gelmiştir (Arslan & Eraslan, 2003). Öğrenci alıcı rolündedir. Öğretmenin aktardığı doğrunun kesin ve değişmez olduğu kabul edilir. Bu durum, klasik eğitim sistemi denilen öğretmen merkezli bir sistemin kabul görmesine ve uzun yıllar uygulanmasına neden olmuştur (Kandemir, 1999).

Öğrencilerin derslerde katılımcı olarak görülmeye başlanması, 1950’lerin sonlarında, Avrupa’da öğrenme ve eğitim programı ile ilgilenen kuramcılarının, bilgiyi daha tartışılabilir, öğretmenleri deneysel öğrenme durumlarında rehber ve öğrenenleri aktif bir konumda görmeleri ile başlamıştır (Mccallum, Hargreaves & Gipps, 2000). 1957 yılında Rusya’nın Sputnik’i uzaya fırlatmasıyla ABD kendini diğer ülkelerin gerisinde görerek, eğitim politikasında değişikliğe gitmiş, eğitim sisteminde öğrenci merkezli eğitim kavramına yer vermiştir. Böylelikle; öğretmen bilgiyi daha tartışılabilir, öğrenenleri aktif, pratik aktivitelerde, deneylerde ve bulguları ortaya çıkarmada katılımcı olarak görmeye başlamış ve dolayısıyla öğrencilerin derse katılımı artmıştır. Çocukların bir amaca ulaşırken seçenekleri

görebilmeleri ve kendi kapasitelerinin farkına varmaları onların katılım sürecinde rol almalarını arttırmaktadır. Yetişkinlerin çocuğa, gelişen kapasitesine uygun olarak düşünce özgürlüğü sağlaması amacıyla 1959 yılında Birleşmiş Milletler Cemiyeti Çocuk Hakları Sözleşmesi imzalanmıştır. Bu sözleşmenin kabulü ile çocuğun kendini ifade etmesi önem kazanmıştır. Ayrıca, demokratik toplum düzenleri de, demokratik yapılanma ve faaliyetlere katılmanın daha okulda başlaması gerektiğini, ileride öğrencilerin demokratik topluma katılabilmelerinde öğrenci merkezli eğitimin önemli olduğunu vurgulamıştır (Vural, 2004). Böylelikle, derse katılım kavramı önem kazanmaya başlamıştır (Şener, 2004). Ders katılımı; araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Lave & Wenger (1991) derse katılımı, öğretmen ve öğrencilerin temelde var olanı anlamlandırmaları için birliktelik içinde oluşturdukları bir durum olarak tanımlamaktadır. Thomson & Holdswort (2003) ise derse katılımın öğrencinin, sınıfın karar verme sürecinde ilgili rolü üstlenmesi, konuşmalarıyla, düşüncelerini açıklama yoluna gitmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanıma göre öğrencilerin düşündüklerini açıklamaları, onları temelde var olanı yeni şemalara adapte ederek anlamlandırmaları ile mümkün olmaktadır. Slavin (1995) ise etkili bir eğitim ortamının, öğrencilerin derslere aktif katılmasını sağlayabileceğini belirterek, derse katılımı bilgiyi zihin süzgecinden geçirerek içselleştirme ve düşünceleri birleştirerek fikirleri test edebilme olarak tanımlamıştır.

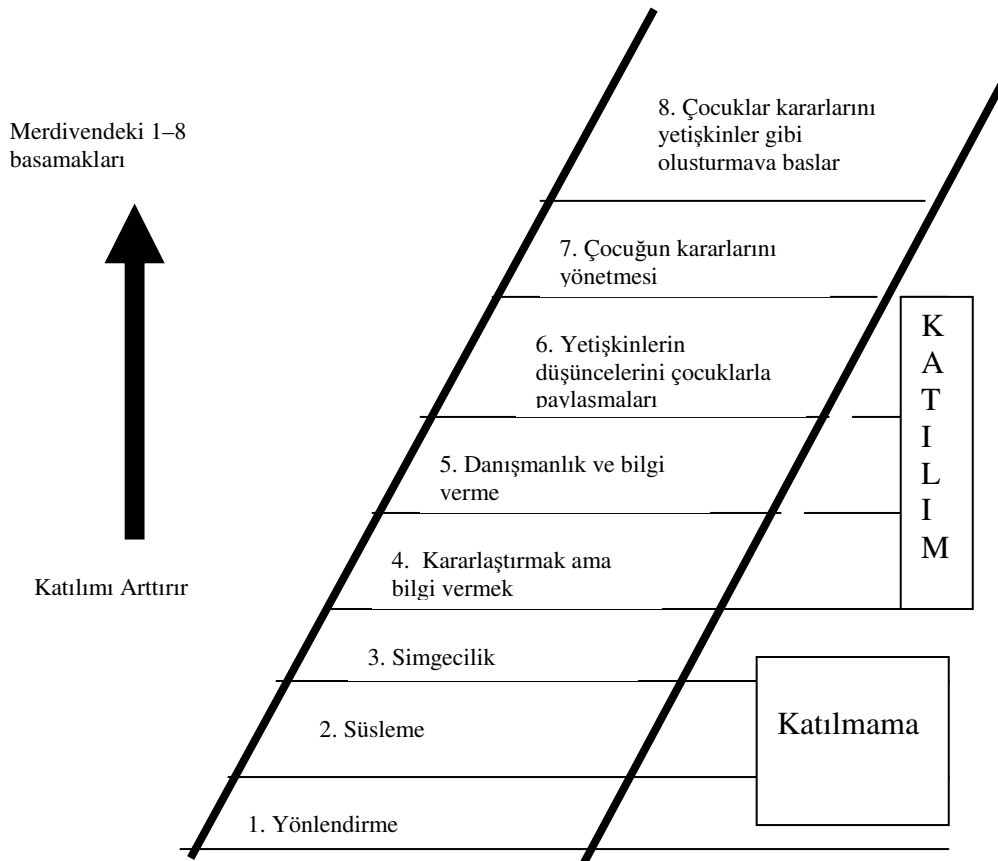
Harste, Short & Burke (1988) öğrencilerin bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini önemseyerek dinleyebildikleri ortamların öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili ve verimli kıldığını belirterek, derse katılımın, öğrencinin düşündüklerini farklı yollarla açıklaması olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu durum öğrenciye uygun ortam sağlandığında mümkün olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde derse katılım her ne kadar zihinsel bir süreci içerse de gözlenebilir bir faaliyet olduğu görülmektedir. Bununla beraber, Bloom, derse katılımı aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Derse katılımın açık ve doğrudan gözlenebilir olması gerekmez, kimi hallerde bu katılımlar öğretmene daha açık ve onun tarafından doğrudan gözlenebilecek bir şekilde olabileceği gibi kimi hallerde de zihinsel katılma şeklinde olabilir (Bloom, 1998; s.206)

Bloom'un (1998) derse katılımı yalnız gözlenebilir olarak değil, zihinsel anlamda da gerçekleşebileceğini ifade etmesi birçok araştırmacı tarafından desteklenmiştir (Hart, 1992; Akt; Mannion, 2003, Black, 2002).

Hart (1992; Akt; Mannion, 2003, s.183) katılımı bir merdivene benzeterek sınıflandırmıştır:



Şekil 1. Hart'ın Katılım Sınıflaması (Hart, 1992,; Akt; Mannion, 2003, s.183)

Şekil 1 incelendiğinde Hart'ın (1992; Akt; Mannion, 2003) katılım ile birlikte katılmamayı incelediği görülmektedir. Merdivenin en alt basamaklarını “katılmama” olarak değerlendiren Hart (1992; Akt; Mannion, 2003) bu aşamayı *Simgecilik* (tokenism), *Süsleme* (decoration), ve *Yönlendirme* (Manipulation) olmak üzere 3 farklı boyutta ele almıştır. *Simgecilik* (Tokenism), öğrencilerin bir düşünceye sahipmiş gibi görülmesi ama konu hakkında konuşmak için az ya da çok şanslarının olmaması veya iletişim stilinde ve kendi fikirlerini formüle etmede zamanlarının olmamasını ifade eder. *Süsleme* (decoration), öğrencilerin bir durumu başka bir duruma transfer etmek istemelerini ancak bunun için uygun organizasyona sahip olmamalarını tanımlamaktadır. *Yönlendirme* (Manipulation) ise yetişkinlerin, öğrencilerin seslerini kendi mesajlarını iletmek için bir araç olarak kullanmaları olarak açıklanmaktadır. Hart (1992; Akt; Mannion, 2003,) katılmama olarak ifade ettiği aşamalarda öğrencilerin zaman zaman bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirdiğini ifade etmiştir. Birçok araştırmacının da bu düşünceyi desteklediği görülmektedir (Rudduck & Flutter, 2000, Black, 2002).

Black (2002) derse katılımın yalnız öğrencilerin düşündüklerini anlamlandırması ve onları açıklaması olarak değil, sınıfın mikrokültürü içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, derse katılım 3 farklı boyutta incelenmektedir:

- Tam Katılımcılık: Öğrenci derste aktif bir şekilde yer alır. Öğretmenin sorularına ya da dersin akışına kendi isteği ile katılarak öğrenmede kendi üzerine düşen görevi yerine getirir.
- Yarı Katılımcılık: Öğrencinin öğretmenin teşviki ile derse katılmasıdır.
- Derse Katılmama (zihinsel katılım): Öğrencilerin ders hakkında bir kanıya sahip olmaları fakat sadece zihinsel süreçler içinde bunu yaparak, derse katılımlarını dışa vurmamaları (Black, 2002).

Black'in (2002) yukarıda belirtilen derse katılım düzeyleri ile Hart'ın (1992, akt; Mannion, 2003, s.183) derse katılımı açıkladığı *Simgencilik, Süsleme ve Yönlendirme* kavramlarının, birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum hem Black'in (2002) hem de Hart'ın (1992; Akt; Mannion, 2003) derse katılımı benzer şekilde açıkladığını fakat değişik isimlerle tanımladığını göstermektedir.

Black'in (2002) derse katılım ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, derse katılımın öğrencinin aktifliği ile şekillendiği görülmektedir. Bununla beraber; bazı araştırmacılar derse katılım sürecinde öğrenci aktifliğinin yanı sıra öğretmenin niteliklerinin de önemli olduğunu vurgulamaktadırlar (Rudduck ve Flutter, 2000). Rudduck & Flutter (2000) hem öğretmenin hem de öğrencilerin, öğretim ve öğrenmenin beklentilerine uygun ortaklaşa bir çalışma ortamında birlikte çalışırken daha rahat davranabileceklerini belirtmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin uymak zorunda olduğu eğitim programı, otorite rolünden taviz vermemesi, öğrenci açısından her öğrenci arasında bireysel farklılıkların bulunması, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim gibi faktörler dikkate alındığında öğrencilerin derslere etkili katılımlarının sağlanmasında uygun ortam yaratılmasının zor olduğu görülmektedir. Ancak, bu gibi güçlüklerin öğretmenin iletişim becerisi ve öğrencinin diğer öğrenciler ile etkili iletişim kurması amacıyla düzenlediği ortam sayesinde ortadan kaldırabileceği söylenebilir.

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, derse etkili katılımın sağlanmasında öğrenci ve öğretmen niteliklerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bununla beraber, etkili öğrenmenin canlı ve etkileşimli bir çevrede oluştuğu, bireyin öğrenmeyi kendine özgü bir şekilde paylaştığı dil yoluyla yapılandığı düşünüldüğünde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki diyalog ve etkileşimin derse katılımı etkilediği görülmektedir. Birçok araştırmacı diyalog ve etkileşiminin öğrenme üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir (Stabler, 2003, Edwards & Mercer, 1987).

Buber (1987) diyalogların öğrenmeyi etkilediğini ifade etmektedir. Buna göre öğrenme-öğretme sürecinde diyalogun içeriğini beş temel öge oluşturmaktadır. Bunlardan birincisi olan *hazır bulunma* (presence); samimi olma ve bütün olarak etkileşime katılmak anlamına gelmektedir. Hazır olan bir insanın değerleri vardır, bunlar doğrultusunda fikirler üretir ve konuşmaya katılır. Tam bir hazır oluş, diyaloga başlamanın başlangıç noktasıdır. İkinci öge samimiyetin, birey olmanın verdiği özelliklerden yola çıkarak insanın, ötekilerden farklı olmasını anlamaya başlaması ve kabul etmesini anlatan *açıklıktır* (openness). *Ortaklık* (mutuality) olarak adlandırılan üçüncü öge ise iki tarafın da konuşmada açık olmasıdır. Buber (1987) dördüncü ögeyi diyalogları anlamlandırmadaki temel noktanın bir insanın bireysel düşünce ve hissettiklerinden çok, insanlar arasında oluşan etkileşime bağlı olduğu ve bu süreçte kimsenin yönlendirilemeyeceğini belirterek ortaya çıkma (emerge) olarak açıklamaktadır. Son öge ise öğrencinin düşüncelerini dile getirmesini anlamına gelen *sestir* (voice). Mccullum ve diğerleri (2000), öğrencinin düşüncelerini tam olarak ifade edebilmesinin, öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Buber'a (1987) göre diyalogun içeriğini oluşturan ögeler dikkate alındığında sınıf içinde etkili diyalogun oluşabilmesinde öğretmen ve öğrenci niteliklerinin önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, derse katılımın, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmasına dayanan bir süreç olduğu, öğrencinin kendini ifade etmesinin, sınıfın karar verme sürecinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir. Öğrenme ile ilgili birçok araştırma, öğrenmenin grupla olduğu kadar bireysel bir etkinlik olduğunu ve bu yüzden öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine mutlaka katılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkili katılımlarının sağlanmasında öğrenci ve öğretmen niteliklerinin önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Şimdiye kadar derse katılım ile ilgili dünyadaki gelişmeler incelenmiş olup; Türkiye’de öğrencilerin derse katılımı ile ilgili çalışmalar Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar ilkokullarda uygulanan eğitim programları kapsamında incelenerek aşağıda açıklanmıştır.

1. 2. 2. Türkiye’de Durum

Türkiye’de öğrencinin derse katılımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmanın derse katılımın etkili bir öğrenme-öğretme süreci sağlamada önemli rol oynadığını belirttiği görülmektedir (Sönmez, 2003, Senemoğlu, 2004). Fidan (1996), derse katılımın öğretim hizmetinin niteliğini belirlemede ele alınması gereken faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Buna göre, bireyin öğrenmesi için geçirilmesi zorunlu olan yaşantı, öğrencinin etkin bir biçimde derse katılımı ile sağlanabilmektedir. Bu bölümde, Türkiye’de derse katılım ile ilgili araştırmalar tarihsel süreç içerisinde incelenecektir. Ayrıca, cumhuriyetin kuruluşu ile uygulanmaya başlanan ilköğretim programlarının öğrencilerin derslere katılımını ne derecede teşvik ettiği ele alınacaktır.

Osmanlılardan günümüze kadar geliştirilen ve kullanılan eğitim-öğretim programları incelendiğinde öğrencilerin, özellikle Osmanlı döneminde öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almadıkları, öğretmen merkezli bir eğitimin verildiği anlaşılmaktadır (Zengin, 1993).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitimin medrese adı verilen kurumlarda gerçekleşmekte olduğu ve bu kurumların eğitim-öğretim sistemlerinin temelini oluşturduğu görülmektedir (Deri, 1999). Medreselerde verilen eğitim-öğretim incelendiğinde sınıf içinde öğretmen otoritesinin ön planda olduğu ve eğitimin din amaçlı olmakla beraber ezberci bir yöntem izlediği anlaşılmaktadır (Zengin, 1993, Şanol, 2003). Medreselerde okutulan derslerin çoğaltılması ve din ağırlıklı derslerin dışında başka derslerin de okutulmaya başlanması ile ders kitapları basılmaya başlanmış ve bu kitaplar öğrencilerin ders içinde aktif bir rol almaya başlamasını

sağlamıştır (Erdem, 2005). Öğrenciler bu yolla metinleri yüksek sesle okumaya, öğretmenlerine metinlerle ilgili sorular sormaya başlamışlardır. Böylelikle, derslerde öğretmenler, öğrenciler için tartışma ortamı yaratarak onların derse katılımlarını teşvik etmeye başlamışlardır (Zengin, 1993). Soru sorma tekniklerinin derslerde kullanılmaya başlanması ile eğitimde içerik önemli olmaya başlamıştır. Bu durum eğitime yeni bir biçim kazandırmış, medreseler, verilen bilgilerle yetinen, olayları sorgulamadan verilenin doğruluğunu kabul eden öğrenci profilinden çok düşünen, araştıran ve sorgulayan öğrenciler yetiştirir olmuştur (Erdem, 2005). Öğretmen merkezli anlayışın değiştirilmesi, öğrencilerin derslerde daha aktif bir rol izleyebilmesi için, 1876 yılında öğretmenler tarafından bir rapor hazırlanmıştır. Raporda, öğretmenlerin derse başlamadan önce bir önceki derisi soru-cevap yolu ile tekrar etmelerinin gereği ve öğretmenlerin öğrencilere çeşitli sorular aracılığı ile derslere aktif katılımlarının sağlanmasının önemi üzerinde durulmuştur (Zengin, 1993).

Cumhuriyetin kurulması diğer alanlara olduğu gibi eğitim alanına da yenilikler getirilmiştir. Eğitim alanında yapılan yenilikler incelendiğinde, değişikliklerin öncelikle ilköğretim kademesinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Çelenk ve diğerleri, 2000). Kurallara dayanan bir yapıdan çok, anlam üzerinde duran, birleştirici ve ayırıcı, organik ve dinamik, davranış geliştiren öğrenme anlayışına geçmek amacıyla yeni eğitim programları hazırlanmıştır (Varış, 1994). Gelişen demokrasi anlayışı öğrenme-öğretme sürecini etkilemiş, böylelikle, deneyim ve öğrenme arasındaki bağ yeniden ele alınmıştır. Bu çalışmalar kapsamında “neyi”, “niçin”, “nasıl öğretilim?” sorusuna ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Varış, 1994). Bununla beraber, İlköğretimde uygulanan programlar 1970’li yıllardan beri öğrencilerin daha aktif olabilmesi için sürekli değiştirilerek geliştirilmiştir.

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948, 1968, 1982, 1998 ve 2004 programları olmak üzere yedi program uygulamaya konulmuştur.

1926 yılında uygulamaya konulan ilkökul programı ile “*bütün derslerin öğrencinin eğitimine hizmet edecek şekilde işlenmesi gerektiği, hangi dersin çocuğun hangi duygusal özelliği üzerinde etkili olduğu bilinmelidir*” esası getirilerek öğrencilere verilen eğitimin bireyselleştirilmesine yönelik bir takım değişiklikler yapılmıştır (İlkokul Programı, 1926). Bu programda yaparak yaşayarak öğrenme vurgulanmış, öğrencilere yönelik işe yarar, derslerin hayat ve yakın çevre ile ilişkilerini dikkate alan bilgilere yer verilmiştir. 1926 programında, derslerde öğrencilerin sadece dinleyerek öğrenmeleri yerine, bütün öğrencilerin işbirliği içinde çalışabilecekleri bir ortam geliştirilmesi vurgulanmıştır (İlkokul Programı, 1926). Ayrıca, problem çözme tekniklerine uygun olarak, bir öğrenme sorunu ile karşılaşan öğrencinin, sorunun çözümü için çeşitli yollar araması sürecinde öğretmenin öğrenciye kılavuzluk etmesinin belirtilmesi programın öğrencilerin aktif olmasına yönelik geliştirilmeye çalışıldığının bir göstergesidir.

Toplumsal dinamizm eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programları, toplumun ihtiyaçları, öğrencilerin ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak sürekli değişmektedir (Varış, 1994). Bu nedenle 1926 programından sonra 1936, 1948, 1968, 1982, 1998 ve 2004 programları uygulanmaya konulmuştur.

Cumhuriyet hükümetinin davetlisi olarak 1936 yılında Türkiye’ye gelen Amerikalı eğitimci John Dewey Türk Eğitim Sistemini incelemiş bu konuda bir rapor hazırlamıştır. Dewey, bu raporda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımı ile ilgili düşüncelerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

Bir cumhuriyette okullar, mutlakıyla yönetilen ülkelerin okullarından farklı bir şekilde yönetilip disipline edilmelidir. Sadece emirler vermek, keyfi bir şekilde yönetmek, öğrenciden uyumlu itaat istemek, öğrenciyi bir halk hükümeti vatandaşı olarak yetiştirmeye uygun bir yol değildir. Öğretmenler vasıtasıyla öğrencilerin de yönetime katılması ve okulda düzenin sağlanmasında sorumluluk sahibi olması gerekmektedir (Dewey, 1936).

Dewey (1936) açıklamasında da belirttiği gibi öğrencilerin okul yönetiminde söz sahibi olmasının gerekliliğini ve okul düzeninin sağlanmasında öğrencilerin sorumluluk almasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durum, öğrencilerin sınıf içerisindeki rolünü olumlu yönde etkilemiş, öğrencilerin derslerde rahatça söz alarak düşüncelerini açıklamalarını sağlamıştır.

1936 yılı ilkökul programı incelendiğinde, eğitim-öğretim ilkelerinin bu programda ilk kez belirlenmiş olduğu görülmektedir. Buna göre:

- Okul çocuğu en geniş ölçüde etkinlik yaratmaya ve işe sevkedecek canlı bir çevre olmalıdır.
- İlkokulda bütün dersler öğrencinin düzeyine göre olmalıdır.
- İlkokul çocuklarının özelliklerini daima göz önünde bulundurmalıdır.
- İlkokul çocuklara fikirlerini, duygularını, değişik yollarla anlatım olanakları vermelidir (İlkokul Programı, 1936).

Bu ilkeler incelendiğinde; 1936 programının öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönelik özellikler taşıdığı ve öğrencilerin etkinliklerle derslere katılıma teşvik ettiği görülmektedir. Bununla beraber, programın uygulanmasına yönelik değerlendirmeler sınıflarda öğretmen merkezli bir eğitim uygulandığını göstermiştir (Çelenk ve diğerleri, 2000).

1948 yılında uygulanmaya konulan ve 20 yıl süreyle uygulanmaya devam eden İlkokul Programı incelendiğinde bu programın 1936 programına göre derslere ait hedeflerin daha önce uygulamaya konulan programlardan ayrıntılı ve kapsamlı olduğu, bununla beraber öğretmene öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla yetki verdiği, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak, pratik, hayati bilgilere yer verildiği görülmektedir (İlkokul Programı, 1936; İlkokul Programı,1948). Ancak, araştırmacılar 1948 programının 7–12 yaş çocukları için oldukça ağır konular içerdiğinden, öğrencileri edilgen duruma getirdiğini ifade etmektedir (Çelenk ve diğerleri, 2000). Ayrıca, ünitelerin işlenişinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmasının öğretmenler tarafından zaman savurganlığı olarak

belirtilmesi ve öğretilecek konuların çok, zamanın yetersiz olması bilgilerin öğrencilere ezberletilme yoluna gidilmesine neden olmuştur (İlkokul Programı,1948; Çelenk & diğerleri, 2000).

1948 programı ile ilgili açıklamalar dikkate alındığında bu programın her ne kadar öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alan, hayati ve pratik bilgilere yer verse de öğretmen merkezli bir eğitimin benimsendiği görülmektedir. Bu sebeple, IV. Milli Eğitim Şurasında 1948 programında yer alan ilkelere ek olarak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılması için aşağıdaki madde eklenmiştir:

İlkokulun bütün çalışmalarında, çocukları bizzat çalıştırarak sonuçlar almaya sevk etmek, önemle göz önünde bulundurulacaktır. Öğrenciler, işlenecek konuları, türlü deneyler, gözlemler yaparak inceleyecekler ve yaşayarak değerlendireceklerdir (Binbaşıoğlu, 1995, s.285).

Bununla beraber, programın yeniden geliştirilmesi için ABD Florida Üniversitesi İlköğretim Bölüm başkanı Prof. Dr. Kate V. Wafford 1952 yılında Türkiye'ye davet edilmiştir. Wafford, düzenlediği raporda Türkiye'deki okullarda düz anlatım, soru-cevap ve ezber metotlarıyla ders işlendiğini belirterek, derslerde tartışma, proje yöntemi, araştırma ve Dalton planının kullanılmasını önermiştir (Çelenk & diğerleri, 2000). Bu çalışmalar sonucunda 1948 programında yer alan eksikliklerin giderilmesi için 1962 yılında taslak olarak bir başka program hazırlanmış ve 5 yıl süreyle uygulamaya konulmuştur. Bu program 1968 yılında birkaç değişiklik yapılarak tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Programda ünitelerin işlenişinde ihtiyaca göre anlatma, soru-cevap, inceleme, araştırma, laboratuvar, gösterme, proje, deney, gözlem, problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilebileceği, bireysel küme, seviye gruplarına başvurabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, program her öğrencinin birbirinden farklı olduğunu ve bir öğrencinin değişik alanlarda başarılarının farklı olabileceğini vurgulamaktadır (İlkokul Programı, 1968). 1968 programı incelendiğinde, çocuğu tanımaya daha çok ağırlık verildiği öğretimin çocuğun gelişimine uygun sunulması gerektiği, öğrencinin etkin, öğretmenin rehber olması gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

Uygulanan eğitim programları dikkate alındığında Türk Eğitim Sisteminin genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemden oluştuğu görülmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Programların geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımları, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Böylelikle, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşılır (Varış, 1994). Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidir (Senemoğlu, 2004). Öğrenci ise öğretmenin aktardığını aynen alır ve tekrar eder. Bu özellikler dikkate alındığında, cumhuriyetin kuruluşundan bu yana her ne kadar zaman zaman öğrenciyi derslerde aktif hale getirebilmek amacıyla bir takım düzeltmeler yapılsa da kullanılan programların öğrencileri derslerde pasif bir role büründürdüğü görülmektedir.

2000’li yıllardan itibaren bilim ve teknolojideki gelişmelerin sürekli değişmesi, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi bu değişikliklerin eğitim bilimlerine yansması ihtiyacını doğurmuştur. Ayrıca, 1998 yılından itibaren temel eğitimin ülkemizde sekiz yıla çıkarılması program bütünlüğünün sağlanması gerekliliğini ortaya koymuştur (www.meb.gov.tr). Bu sebeplerle yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2004 programı, 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu yaklaşıma göre, öğrenen kişi merkezde olmalı ve kendi bilgilerini yapılandırmada aktif rol oynamalıdır (Senemoğlu, 2004). Bu gelişmeler doğrultusunda eğitimden beklenen fonksiyonlar dört ana başlıkta toplanabilir:

- 1- Her çocuğun eğitim sistemine girmesinin ve gelişimini sürdürmesinin sağlanması,
- 2- Çocuğun okul vasıtasıyla toplumsallaşmasının sağlanması ve bu çerçevede eğitim demokrasi ilişkisinin kurulması,
- 3- Ekonominin iş gücü talebiyle eğitim sisteminin arzının uyumlu hale gelmesi,
- 4- Toplumda dikey hareketliliğin bir yolu olarak fırsat eşitliğini sağlayan bir kanal olarak çalışması” (www.meb.gov.tr).

2005 yılında toplanan Profesörler Kurulu yeni ilköğretim programının hedefini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

“Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmek”
(Profesörler Kurulu, 2005)

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin rolü bilgiyi, öğrencilerin ilgilerine göre düzenlemek olarak görülmektedir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Böylelikle, öğretmenler öğrencilere yeni öğrendiklerini geliştirmede ve eskilerle bağlantı kurmada yardımcı olurlar. Etkinlikler öğrenci merkezlidir, öğrenciler kendi sorularını sormak için cesaretlendirilir, kendi deneyimlerini tamamlarlar ve kendi sonuçlarına varırlar (Brooks & Brooks 1993).

İşman (1999) yapılandırmacı yaklaşımda bir bilginin öğrenilmesi için gerçek yaşantı içinde bizzat yaşanması ve karşılaştırılması gerektiğini ve herhangi bir bilgiyi anlamak için deneyim ile temellendirilmesi gerektiği vurgulamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımının temel dayanakları eğitim psikologlarının araştırma ve düşüncelerine dayandırılmaktadır. Örneğin, Piaget bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayanılarak geliştirilen ve "*öğretmeden çok öğrenme*" üzerinde durulmasını öngören bir anlayışı "*insanlar yeni bir bilgiyi daha önce sahip oldukları eski bilgiye dayandırarak öğrenirler*" ve "*sınıfta yapılan aktiviteler öğrenme açısından önemlidir*" fikirleri ile savunmaktadır (Wood, 1998, s.24). Bu durum, "*öğrencinin yeni bir bilgiyi öğrenirken önceden var olan bilgileriyle*

karşılaştırdıktan sonra yeni bilgiyi özümlediği, kendine özgü olarak bilgiyi oluşturduğu" biçiminde yorumlanmaktadır (Wood, 1998, s.27). Böylelikle, öğrencilerin daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebilecekleri ifade edilmektedir (Muller, Carpandale & Jeremy, 1998). Ayrıca, bilgi edinme sürecinin öğrenciyi aktif kılan bir süreç olduğu ve öğrencinin sahip olduğu bilgi birikiminin yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, derse katılım açısından öğrencilerin derslerde daha aktif olmasını gerekli kılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel dayanaklarından biri de Vygotsky'nin düşünceleridir. Vygotsky, Piaget'nin yapılandırmacı ve yaklaşımla ilgili sınıf içi aktiviteler fikirlerine katılmış, ancak "öğrenmenin bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreç olduğunu" belirtmiştir (Hausfather, 1996). Böylelikle, öğrenmede sosyal etkileşimin önemini vurgulamış ve "etkili öğrenme çocuğun bir öğretmenden, uzmandan ya da kendinden daha yetenekli bir arkadaşından yardım alması halinde gerçekleşir" fikrini ileri sürmüştür.

Yapılan çalışmalar sonucu uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programının öğrenci katılımı bakımından öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif katılımına yönelik geliştirilmiş bir program olduğu anlaşılmaktadır.

1. 3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı

Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları incelenerek, öğrencilerin derslere katılımında Sosyal Bilgiler programının etkisi açıklanmaktadır.

Derse katılım açısından Sosyal Bilgiler dersi ele alındığında özellikle 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim Programı ile birlikte derslerin yapılandırmacı yaklaşım kapsamında uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Programda yer alan etkinlik örneklerinin öğrencileri motive ederek, derslerde daha aktif bir role bürünmelerini ve derslere katılımlarını arttıracakları düşünülmektedir (MEB, 2005). Yeni İlköğretim Programı ile öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımını gerektiren, sürekli ve gelişimsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bu sebeple, öğrencinin derslere katılımı önemli bir yer kazanmaktadır (İlköğretim Programı, 2005).

Sosyal Bilgiler dersi, birbirine bağımlı bir dünyadaki demokratik toplumda, bireyin yaşantısında bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir derstir (Arın, 2006). Sosyal Bilgiler, insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimleri ortaya koyan bilgilerdir (Sözer, 1998). 20. yüzyılın başlarında, sosyal yaşantıların giderek karmaşıklaşması toplumsal değişmelerin ve çatışmaların artması, eğitimin sosyal hayatın süreklilik arz eden yönlerini anlamlı bir biçimde sergileyebileceği nitelikte olmasını gerektirmiştir (Nas, 2006). Bu durum, Sosyal Bilgiler adı verilen konu alanın doğuş gerekçesi ve eğitimin bahsedilen toplumsal yönünün çıkış sebebi olarak açıklanmıştır. Sosyal Bilgilerin eğitim kurumlarına bir konu alanı ya da ders olarak girmesi A.B.D’ de 20. yüzyılın başlarında gerçekleşmiştir. Ancak, Sosyal Bilgilerin bir ders olarak ilk ve ortaokullarda okutulması fikri ilk kez Condercet tarafından ortaya atılmıştır (Binbaşıoğlu, 1981). Sosyal Bilgiler kavramının resmen kabul edilmesi ise, 1916 yılında Milli Eğitim Derneğinin “Orta Dereceli Okulları Yeniden Teşkilatlandırma Komisyonu Sosyal Bilgiler Komitesi” tarafından gerçekleştirilmiştir (Moffat, 1957; Akt: Güven, 2003).

Türkiye’de Sosyal Bilgilerin ders olarak okutulmaya başlanması 1952 yılında ilköğretmen okulları programıyla gerçekleşmiştir (Çınar, Teyfur & Teyfur, 2006). Bu programda Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi adlarıyla okutulmakta olan dersler, Sosyal Bilgiler çatısı altında toplanmıştır. Bununla beraber, aynı yıl toplanan V. Milli Eğitim Şurasında ilk ve ortaokullarda bu derslerin Sosyal Bilgiler adıyla okutulması kararlaştırılmışsa da, bu karar ancak 10 yıl sonra 1962’de İlkokul Program Taslağında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adı ile pilot olarak uygulamaya konulmuştur (Sözer, 1998).

1968 yılında uygulamaya konulan ilkokul programı ile Sosyal Bilgiler dersi bu isimle ilk kez resmi olarak ilkokul programında yerini almıştır. Bu program, Sosyal Bilgiler dersinin dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada beşer saat olarak okutulması esasını getirmiştir (İlköğretim Programı, 1968).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 02.04.1998 tarih ve 62 sayılı kurul kararı ile kabul edilerek Nisan 1998 tarih ve 2487 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanan 1998 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında dersin genel amaçları dört ana boyutta dile getirilmiştir:

1. Vatandaşlık görevleri ve sorumlulukları,
2. Toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri,
3. Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri,
4. Ekonomik yaşama fikrini ve yeteneklerini geliştirmek

(MEB, 1998, s.537-538).

Bu amaçlar doğrultusunda İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere toplumsal kişilik kazandırmayı, onları iyi bir yurttaş olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir (Erden, 2001, Anıl, 1999, Güven, 2003).

Ancak, Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, ilköğretimde yer alan öğretim programlarının öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözüme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamada yetersiz kaldığı ve bu sebeple yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2005). Böylelikle, yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan Yeni İlköğretim Programı 2004–2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde pilot olarak uygulanmaya konulmuştur (Arın, 2006). Bu programlar 2005–2006 eğitim-öğretim yılında bütün ülkede uygulanmaya başlanmıştır. 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözümesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır (Sosyal Bilgiler Programı, 2005). Bu çerçevede Sosyal Bilgiler programı aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

Bireyin, toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, 2005).

Yeni İlköğretim Programında, Sosyal Bilgiler dersinin, 4. ve 5. sınıflarda haftada üçer ders saati olmak üzere, her sınıf için toplam 36 haftada 108 ders saati okutulması planlanmıştır.

Yeni Sosyal Bilgiler programını önceki programlardan ayıran en önemli özelliği yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak öğrencilerin aktif olduğu bir eğitim anlayışını benimsemesidir. Yeni programda çağdaş öğrenme yaklaşımları dikkate alınarak derslerin etkinlikler yoluyla işlenmesine ve etkinliklerin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Böylelikle, öğrenci ve etkinlik

merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin çevreyle etkileşimini sağlayan bir program amaçlanmıştır (Arın, 2006). Sosyal Bilgiler dersinin etkili öğretimi için programda; öğrencilerin sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciye kazandırılması gereken değerler, bir örnek olaydan ya da öyküden hareketle, açıklanarak ve muhakeme yapılarak verilmelidir (Sosyal Bilgiler programı, 2005). Böylelikle, Yeni İlköğretim Programında öğrencilerin muhakeme etme gücünü geliştirmek ve derse katılımlarını özendirmek amaçlanmıştır. Programda ayrıca, öğretmenin okulun bulunduğu çevreye göre programdaki etkinlik örneklerini seçmesi ya da kendisinin etkinlik hazırlaması gerektiği üzerine durulmaktadır. Bu sayede, olguları ve olayları aktarmak ya da öğrencilere ders kitaplarını ezberletmek yerine, aktif öğrenme etkinlikleri uygulanacaktır. Yeni etkinlikler tasarlanırken; dersin genel amaçları, ünite kazanımları, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerektiği belirtilmiştir (Yeni İlköğretim Programı, 2005). Bununla beraber, öğretmen öğrencileri düşündürücü ve açık uçlu sorularla sorgulamaya, drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılmasına ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlayarak derslere daha etkin katılmalarına teşvik etmelidir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında; 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulan Yeni İlköğretim Programlarında yer alan Sosyal Bilgiler dersi programının öğrencinin aktif olmasına yönelik olarak geliştirildiği ve öğretmenin bilgi dağıtıcı rolü yerine, öğrencilerin anlam kurmalarına yardımcı rolünü benimsediği görülmektedir. Öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurarak akıl yürütmelerinin sağlanması onları örtük (zihinsel) katılıma teşvik ederken, derste kullanılan etkinlikler yoluyla da öğrencilerin derslerde aktif olmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

1. 4. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

Bu bölümde Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunun (SHÇEK) işlevi açıklanmış, kurum bakımı hizmetinin tarihçesi sunulmuştur.

1. 4. 1. Kurum Bakımı ve Tarihçesi

Kurum bakımı, 1957 yılında Çocuk Refah Servisi (Child Welfare Service) tarafından bir aile ortamında bulunmayan çocukların yatılı olarak, kendileriyle herhangi bir kan bağı olmayan diğer çocuklarla birlikte gruplar halinde ya da topluca yaşamaları ve kendileriyle kan bağı olmayan biyolojik ebeveynlerin yerini alan yetişkinlerce bakılmaları olarak tanımlanmaktadır (Akt; Erkan, 1995). Batıda kurum bakımı hizmeti 19. yüzyılda başlarken, ülkemizde kimsesiz çocuklar için kurum bakımı hizmeti Selçuklular döneminde ve Osmanlılar döneminde kurulan vakıflarla başlatılmıştır (Kut, 1989). Bugünkü kurum bakımının çekirdeğini Osmanlıların son zamanlarında Trablus ve Balkan savaşlarında çoğalan şehit çocuklarını korumak amacıyla kurdukları Darüleytamlar oluşturmaktadır.

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetinde muhtaç duruma düşen çocuk, genç, yaşlı, özürlü tüm ihtiyaç sahiplerinin sosyal sorunlarının önlenmesi ya da en aza indirilmesi devletin görevleri arasında yer almıştır. Bu görev 2828 Kanunuyla Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna verilmiştir (http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/hizm_cy.asp). SHÇEK kanunu (1989) ile korunmaya muhtaç çocuklar aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu çerçevesinde ilgili mahkeme tarafından haklarında korunma kararı alınan beden, ruh, ahlak gelişimleri tehlikede olup;

1-Ana veya babasız, ana ve babasız,

2- Ana veya babası veya her ikisi de belli olmayan,

3- Ana veya babası veya her ikisi tarafından terk edilen,

4-Ana veya babası tarafından ihmal edilip fuhuş, dilencilik, alkollü içkileri veya uyuşturucu maddeleri kullanma gibi her türlü sosyal tehlikelere ve kötü alışkanlıklara karşı savunmasız bırakılan ve başıboşluğa sürüklenen çocuklara korunmaya muhtaç çocuklar denmektedir

(SHÇEK Kanunu, 1989).

SHÇEK Kanununa göre (1989), çocukların başlıca bakıldıkları kurum “çocuk yuvaları” ve “yetiştirme yurtları” olarak 2 birime ayrılmaktadır.

Çocuk yuvaları, 0–12 yaş arası korunmaya muhtaç çocuklarla gerektiğinde 12 yaşını dolduran kız çocuklarının, bedensel, eğitsel, psiko-sosyal gelişimlerini, sağlıklı bir kişilik ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamakla görevli ve yükümlü olan yatılı sosyal hizmet kuruluşlarıdır (SHÇEK Kanunu, 1989). Bu araştırmanın amacı incelendiğinde ilköğretim I. kademe II. devre öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Bu yaş grubundaki öğrenciler SHÇEK’e bağlı yuvalarda barınmaktadır. Çocukların yuvada korunma altında buldukları dönem; yaş grupları dikkate alındığında kişilik yapılarını etkileyecek alışkanlıklar kazandıkları dönemdir (Bacanlı, 2003). Bu dönemde çocuklara sistemli ve tutarlı davranılması çocukların psikolojik ve biyolojik gelişimlerini sağlıklı olarak tamamlamaları açısından önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2004, Üstün, 2004).

Korunmaya muhtaç çocuklar öz aile ortamında büyüme şansına sahip olamamaktadırlar. Bununla beraber, araştırmalar çocuğun en uygun yetiştirme ortamının aile yanı olduğunu, ailenin çocuğun psiko-sosyal gelişiminde çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Başaran, 2005, Erdoğan & Alisinanoğlu, 2002). Bu nedenle aşağıda ailenin çocuğun yaşamındaki önemine değinilecektir.

1. 4. 2. Ailenin Çocuğun Yaşamındaki Önemi

Bu bölümde korunmaya muhtaç çocukların aile sevgisi ve ilgisinden yoksun olmaları ile karşılaştıkları sorunlar üzerinde durularak, ailenin çocuk yaşamındaki önemine değinilmiştir.

Aile ve eğitim üzerine çalışan birçok araştırmacı ailenin insan için sosyal kurumların en önemlilerinden birisi olduğunu ifade etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000, Yavuzer, 1992). İnsanlar kişiliklerinin temelini oluşturan bir kısım davranışı aile ortamında kazanırlar (Fidan, 1996). Toplumun temel birimi olan ailenin çocuğun hayatında önemli bir yeri bulunmaktadır (Erkan, 1995).

Doğumdan itibaren ilerleyen yaşıyla beraber çocuğun; sosyal, psikolojik, fizyolojik vb. bütün ihtiyaçları ailede karşılanır (Öztop & Telsiz, 1996). Bu ihtiyaçların karşılanması veya eksik kalması, ailenin içerisinde bulunduğu ekonomik, sosyal, kültürel ve inanç yapısı da çocukların davranışlarının şekillenmesinde etkilidir (Sağlam, 1999).

Birçok araştırmacı, çocuğun okula uyumu ve okuldaki başarısında ailenin önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir (Öztop & Telsiz, 1996, Kağıtçıbaşı, 2000). Çelenk (2003) okul-aile dayanışmasının önemine değinerek okulun aileyi, öğrencinin akademik başarısı hakkında bilgilendirmesi gerektiğini belirtmiştir. Ailenin çocuğun akademik başarısına olan etkisi başka araştırmacılar tarafından da incelenmiş; düzenli bir ev ortamı, ailenin okul etkinliklerinde aktif rol alması gibi etmenlerin öğrencilerin başarılarını etkilediği ifade edilmiştir (Büyüksolak, 1995). Ayrıca, anne-babanın öğrenciye karşı demokratik davranışlar sergileme, ilgi gösterme ve değer verme gibi tutumlarının öğrencinin kendine güven duymasını; bu durumun da okul ortamında akademik başarısını etkilediği görülmüştür (<http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/>). Bununla beraber, bir ortamda sağlıklı aile

koşullarından ve ilişkilerinden yoksun kalmalarının onları çeşitli yönlerden olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir (Ekşi, 1990).

Araştırmalar çocuk yuvası ve yetiştirme yurtlarında kalan çocukların aileleri yanında kalan çocuklara göre gelişimlerinin geri, kaygı düzeylerinin yüksek, uyum düzeylerinin düşük olduğunu, davranış bozuklukları gösterdiklerini ve sosyalleşmelerinin zayıf olduğunu ve benlik saygılarının düşük olduğunu göstermektedir (Baş,1990, Gür, 1990, Cılga, 1990, Büyüksolak, 1995).

Ailelerinin dışındaki ortamlarda yetişen çocuklarla veya SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerle ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların çoğunun ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerine odaklandığı ve ilköğretim I. Kademe düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada SHÇEK'e ait yuvalarda barınan ilköğretim I. kademe II. devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açıları incelenecektir. Ayrıca, bu amaca bağlı olarak öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde sınıf içinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimleri araştırılacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Amacı

- SHÇEK'e ait yuvalarda barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelemek
- SHÇEK'e ait yuvalarda barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde sınıf içinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini incelemek
- Farklı sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin etkili öğrenmeleri için uygun ortamın sağlanması konusunda yeni bilgiler elde etmek

2.2.Araştırmanın Önemi

SHÇEK'e ait yuvalarda 6 yaşına gelen çocuklar yuvalara yakın okullarda ilköğretime başlamaktadır. Bu yuvalarda çocuklarla ilgilenen grup sorumluları çocukların okuldaki öğretmenleri ile periyodik olarak görüşmekte, etütlerde derslerine yardımcı olmaktadırlar (http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/hizm_cy.asp). Çocukların yuvada korunma altında buldukları dönem; yaş grupları ve bilişsel gelişimleri dikkate alındığında ben-merkezcilikten uzaklaşarak başkalarının da kendilerine göre düşüncelerinin olabileceğini anladığı ve kendi dışındaki bireylerle iletişim kurmaya başladığı dönemdir (Bacanlı, 2003). Bu

sebeple, öğrencilerin derslere katılımlarını, sınıf içi iletişim ve kendi öğrenmeleri hakkındaki bakış açılarını, duygu ve düşüncelerini öğrenmek onları daha iyi tanımamızı sağlayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturmamızda yardımcı olacaktır.

Aile çocuğun eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir. Ailenin ait olduğu kültürün özellikleri çerçevesinde çocuğa değer, ilgi ve anlayış göstermesi ve onu sevmesi çocuğun okuldaki davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Erden, 2001). Buna karşın, kimsesiz çocuklar aile ortamından uzak olduklarından dolayı sevmeye, sevilme değeri görme, ilgi ve anlayıştan da uzak kalabilmektedirler. Bu çalışma ile aile ortamından uzakta yaşayan öğrenciler için etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanabilmesinde uygun ortamın oluşturulması hakkında bilgi edinilecektir.

SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrenciler ile ilgili araştırmaların çoğunun ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerine odaklandığı, İlköğretim I. Kademe öğrenim gören öğrenciler hakkındaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada daha önceki araştırmalardan farklı olarak, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören öğrenciler üzerine odaklanılmıştır. Öğrencilerin derse katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açıları incelenerek, bu öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimleri araştırılmaktadır.

SHÇEK'e ait yuvalarda barınan ve İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören öğrencilerin derse katılımları ve bunun öğrenmeye olan etkisi hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmesi, öğretmenlerin ve SHÇEK'de çalışanların olduğu kadar eğitim politikasıyla ilgilenenlerin de farklı sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin sınıf içi iletişim ve öğrenmeleri hakkındaki bakış açılarını yeniden değerlendirmelerini sağlayacaktır. Böylelikle, öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler olarak öğrencilerin düşüncelerine önem verilmesi ilköğretimde etkili öğrenme-öğretme süreci sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

2.3.Varsayımlar

- Bu araştırma, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin derse katılımı ve bunun öğrenmeye etkisi hakkındaki düşüncelerinin daha iyi anlaşılması ile bu öğrencilerin sınıf içinde etkili öğrenmeleri için gerekli olan uygun ortamın sağlanması konusunda yeni bilgiler vermektedir.
- SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin araştırmada kullanılan mülakat sorularına doğru ve içten cevap verdikleri kabul edilmiştir.

2.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

2.4.1. Kapsam

Bu çalışma, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan ve İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenmeye olan etkisi üzerine bakış açılarını inceleyerek, sınıf içinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini araştırmaktadır. Bu araştırmada veriler Marmara bölgesinde İstanbul ve Çanakkale illerindeki SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin gittiği okullardan görüşme ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Marmara bölgesinde 7-12 yaş grubu korunmaya muhtaç çocukların barındığı yuvaların birçoğunun İstanbul ilinde toplandığı görülmektedir (www.shcek.gov.tr). Bununla beraber, Türkiye'nin genel yapısı dikkate alındığında sosyal, kültürel ve eğitimsel açıdan farklılıklar bölgeler arasında olduğu kadar aynı bölgedeki kentler arasında da görülmektedir (Atkıncı, 2001). Bu sebeple, Çanakkale ilindeki SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin gittiği okullardan da veri toplanmıştır. Konu hakkında derinlemesine bilgi elde edileceğinden yaklaşık 45 öğrenci ile görüşülmüştür.

İlköğretim çağı çocukta en meraklı, en araştırmacı oldukları ve kalıcı özelliklerin kazandırıldığı, insan hayatının en önemli dönemlerinden biridir (Özbek, 2006). Araştırmacılar, çocukların en çok merak ettikleri konuların yakın çevresindeki ve doğadaki varlık ve olaylarla ilgili olduğunu belirtmektedir (Sözer, 1998, Anıl, 1999, Güven, 2003). İlköğretim I. Kademedeki Sosyal Bilgiler dersi incelendiğinde bu dersin yaşama ait özellikler taşıdığı ve temel bir ders olduğu görülmektedir. Bununla beraber, toplumsal yaşamı düzenleyen tüm ilke ve genellemeler ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin fiziksel ve duygusal açıdan sağlıklı ve mutlu, haklarını bilen, kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmesi ve ahlaki ve kültürel bakımdan olduğu kadar sosyal bakımdan da geliştirilmesi amaçlanmaktadır (İlköğretim Programı, 2005). Buradan hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini ifade etmelerini sağlayan Sosyal Bilgiler dersine aktif katılımları dersin hedeflerine ulaşmada büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu araştırmada İlköğretim I. Kademe öğrencileri sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrenciler ile olan etkileşimleri incelenmek üzere Sosyal Bilgiler dersinde gözlemlenmiştir.

2.4.2 Sınırlılıklar

Araştırmanın yapılabilmesi ve gerekli izinlerin alınabilmesi için SHÇEK Yurt Genel Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı ile irtibata geçilmiştir. Araştırmaya katılacak olan kurumların ve bu kurumda barınan öğrencilerin gönüllü olması; toplanacak olan verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır (Bell, 1993, Balcı, 2004). Bu sebeple, öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımlarının sağlanması için araştırmacı araştırma başlamadan önce SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencileri etüt saatlerinde ziyaret ederek, gönüllü olarak derslerinde yardımcı olmuştur. Böylelikle, öğrencilerin araştırmacıyı yakından tanımaları sağlanarak araştırma sürecinde gönüllü olmaları sağlanmıştır. Ayrıca, bu öğrencilerin öğrenim gördükleri ilköğretim okulları ile irtibata geçilmiş, araştırmanın

önemi ve gerekliliği anlatılmıştır. Buna rağmen, verilerin toplanması sırasında, SHÇEK'e ait yuvalarda kalan öğrencilerin devam ettikleri bazı okulların gönüllü olmadıkları gözlenmiştir. Ancak, bu sınırlılık, araştırma kapsamında öğrenci isimlerinin açıklanmayacağı belirtilmesi ve araştırmanın önemini okul idarecilerine ve öğretmenlere formal ve informal olarak tekrar açıklanması ile giderilmiştir.

Araştırmada verilerin sağlıklı toplanabilmesi için görüşmeler ve gözlemler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasına karar verilmiştir. Ses kayıt cihazının, öğrencilerin dikkatini dağıtmaması için görüşme başında cihazı incelemelerine olanak tanınmış, merakını gideren öğrencilerin daha sonra sorulara odaklanarak güvenilir yanıt vermeleri sağlanmıştır.

Bununla beraber, ilgililere yapılan açıklamalara rağmen, bazı okullarda görüşme ve gözlem için ses kayıt cihazına izin verilmemiştir. Bu durumda araştırmacı, öğrencilerle görüşme sırasında sorduğu her sorunun cevabını, öğrencinin söylediği şekilde aynen yazarak konuşulan her detayı not almış ve görüşme sonrasında yazılanların kontrolünü yapmıştır. Sınıf ortamında yapılan gözlemler sırasında araştırmacı öğretmen ve öğrenciler arasında geçen diyalogları not almış, hazırlamış olduğu gözlem formunu eksiksiz olarak doldurmuştur.

2.5. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye'de SHÇEK'e ait yuvalarda barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Marmara bölgesinde, İstanbul ve Çanakkale illerindeki SHÇEK yuvalarında barınan ve İlköğretim I. Kademe II. Devreye devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin devam ettikleri okullar Tablo 1 ve 2'de, SHÇEK'e ait çocuk yuvaları ise Tablo 3 ve 4'de gösterilmiştir.

Vali Fahrettin İlköğretim Okulu
Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu
Turgut Reis İlköğretim Okulu
Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
Anafartalar İlköğretim Okulu

Tablo.1. SHÇEK'e ait Çocuk Yuvasında Barınan Öğrencilerin Devam Ettikleri Çanakkale İli Kapsamındaki İlköğretim Okulları

Hüseyin Avni İlköğretim Okulu
Cevdet Şamukoğlu İlköğretim Okulu
Namık Kemal İlköğretim Okulu
Karagümrük İlköğretim Okulu
Neslişah İlköğretim Okulu

Tablo.2. SHÇEK'e ait Çocuk Yuvalarında Barınan Öğrencilerin Devam Ettikleri İstanbul İli Kapsamındaki İlköğretim Okulları

Hüseyin Özcan Çocuk Yuvası

Tablo.3. Çanakkale İli Kapsamındaki SHÇEK'e ait Çocuk Yuvası

Eyüp Çocuk Yuvası
Fatih Geleceğimizin Vakfı Çocuk Yuvası
Okmeydanı Çocuk Yuvası

Tablo.4. İstanbul İli Kapsamındaki SHÇEK'e ait Çocuk Yuvaları

2.6. Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örnekleme üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2004).

Bu araştırma SHÇEK'e ait çocuk yuvalarında barınan öğrencilerin, Sosyal Bilgiler derslerinde derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu durum öğrencilerin bakış açıları, düşünce, davranış ve öğrenme ile ilgili kararlarını incelemeyi gerektirmektedir. Araştırmacılar; kişisel fikirleri, davranışları, duygu ve düşünceleri anlamada nitel araştırma yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmektedir (Bell, 1993, Johnson, 1995). Pajares (1992) insanların duygu ve düşüncelerinin direk olarak gözlenip ölçülmesinin mümkün olamayacağını ancak insanların söylediklerinden, yapmaya çalıştıklarından anlaşılabilceğini savunmaktadır. Nitel araştırmalar, insanlar ve durumlar hakkında detaylı ve daha zengin bilgiler üretilmesini sağlar. Çözüm ve bakış açılarını bir arada sunar. Nitel araştırmalarda araştırmacı konuyu sürekli bir değişim içinde işlenmemiş gerçekleri öğrenmek amacıyla derinlemesine inceler (Patton, 1990).

Bu araştırma, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılımı ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını öğrencilerin kendi ağızlarından tanımlamayı amaçlamaktadır. Bununla beraber; öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini inceleyerek farklı sosyo-kültürel çevreden gelen öğrencilerin etkili öğrenmeleri için uygun ortamın sağlanması konusunda yeni bilgiler edinmeyi hedeflemektedir. Bu sebeple, bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

2.7. Verilerin Toplanması

Veriler, Çanakkale ilinde, SHÇEK'e ait çocuk yuvasında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören, 15 öğrenci ve İstanbul İlinde SHÇEK'e ait çocuk yuvalarında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devrede öğrenim gören 30 öğrenci ile yapılan görüşmelerden ve bu öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde gözlemlenmelerinden toplanmıştır.

Araştırmacı, her öğrenci ile bir kez görüşmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (bakınız, ek-4). Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanan görüşme sosyal bilimlerde en çok kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir (Ekiz, 2003, Karasar, 2004). Görüşme; insanın neyi, neden düşündüğünü, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2003). Patton'a (1990) göre görüşmenin amacı, bireyin iç dünyasına girmek ve onun konu ile ilgili bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla araştırmacı deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenmeyi anlamaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme ile görüşme formunda bulunan sorulara ek olarak önemli gördüğü durumlar üzerindeki soruları arttırabilmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerle öğrencilerin ne ölçüde derslere katıldıklarını kendi ağızlarından tanımlamak ve derslere katılım hakkındaki bakış açılarını öğrenmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci ayağını oluşturan Çanakkale ilindeki görüşmeler Ocak 2005–Mart 2006 ayları arasında ikinci ayağını oluşturan İstanbul ilindeki görüşmeler ise Temmuz 2006 ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci ayağındaki gözlemler 5. sınıf 5, 4. sınıf 8 adet olmak üzere Nisan 2006–Haziran 2006 ayları arasında; araştırmanın ikinci ayağındaki gözlemler ise 5. sınıf 6, 4. sınıf 4 adet olmak üzere Ekim 2006'da gerçekleştirilmiştir (bakınız Tablo 5). Verilerin analizi sırasında bu sınıflarda yapılan gözlemler tarihleriyle verilerek kodlanmıştır. Örneğin;

Öğr: Peki anlaşmayı anladık, anlaşma sözcüğünü kim bulacak? Ö10 sen söylemek ister misin?

Ö10: Bulamadım.

22.04.2006-Ç.5,3

Görüşme yapılan öğrencilerin sorulan sorulara doğru yanıtlar verdiği, söylediklerinde samimi olup olmadıkları ya da buldukları ortamın özelliği içinde nasıl davrandıkları gibi faktörler toplanan verilerinin geçerliliği konusunda önemli bir yer tutmaktadırlar (Cohen & Manion, 1993, Ekiz, 2003). Bu, araştırmacının “bireylerin yaptıkları ve söyledikleri arasında herhangi bir farklılık var mıdır?” düşüncesiyle sosyal alanlarda kullanılan diğer bir yöntem olan gözlemi uygulamasını gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Böylelikle, kullanılan araştırma yöntemlerinde genellemelerden sakınmak ve bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla üçgenleme yöntemi (triangulation) kullanılır (Robson, 1993). Üçgenleme, aynı konunun araştırılmasında birden fazla araştırma tekniğinin veya yönteminin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Cohan & Manion, 1993). Araştırmacı, farklı metotların bir arada kullanılmasını sağlayarak geçerliliği daha yüksek bulgulara ulaşır (Denzin & Lincon, 1994). Bu çalışmada görüşme ve gözlem bir arada kullanılarak üçgenleme sağlanmıştır.

İnsan davranışlarındaki değişkenliğin sürekli olması araştırmacının bu gerçeği dikkate alarak davranışların gerçekleştiği süreci de araştırmaya dahil etmesini gerektirmektedir (Yıldırım, 1999). Gözlem yöntemi, bu süreç içinde karmaşık davranışların araştırılmasında; bazen de varlık-yokluk bildiren basit sınıflamalı verilerin toplanmasında kullanılmaktadır (Karasar, 2004). Bu çalışmada yapılan gözlemler öğrencilerin derse katılım ile ilgili görüşlerini uygulamada görebilmek ve anlayabilmek amacıyla kullanılmıştır.

Gözlemler sırasında araştırmacının araştırmanın amaçlarından hareketle geliştirdiği gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem sırasında yapılan her etkinlik kaydedilmiştir (bakınız, ek-5). Araştırmacı, gözlem formunu ders sırasında formda yer alan maddelere göre, önemli gördüğü ayrıntıları not ederek doldurmuştur.

Araştırmanın ilk ayağı olan Çanakkale ilinde öğrenim gören ve SHÇEK'e ait yuvalarda barınan 15 öğrencinin hepsi gözlenmiş, bununla beraber araştırmanın ikinci ayağı olan İstanbul ilinde bulunan ve SHÇEK' e ait yuvalarda barınan 8 öğrenci gözlenmiştir. (bakınız Tablo 5)

		TARİH	OKULLAR
Çanakkale	GÖRÜŞME	Ocak 2005– Mart 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Vali Fahrettin İlköğretim Okulu • Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu • Turgut Reis İlköğretim Okulu
	GÖZLEM	Nisan 2006– Haziran 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Mustafa Kemal İlköğretim Okulu • Anafartalar İlköğretim Okulu
İstanbul	GÖRÜŞME	Temmuz 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Hüseyin Avni İlköğretim Okulu • Cevdet Şamukoğlu İlköğretim Okulu • Namık Kemal İlköğretim Okulu
	GÖZLEM	Ekim 2006	<ul style="list-style-type: none"> • Karagümrük İlköğretim Okulu • Neslişah İlköğretim Okulu

Tablo 5. Çanakkale ve İstanbul ili kapsamında yapılan görüşme ve gözlem tarihleri

3. VERİLERİN ANALİZİ

Bu bölüm, toplanan verilerin Grounded Teori yöntemi kullanılarak analizini içermektedir. Görüşmelerden toplanan verilerin analizi açık (open coding), eksensel (axial coding) ve seçici kodlama (selective coding) olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular gözlemlerden elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan Grounded Teori yöntemi kullanılmıştır. Grounded Teori, eğitim bilimleri alanında en çok Strauss & Corbin'in (1998) yaklaşımı ile kullanılmaktadır (Runge 1997). Bu yaklaşıma göre araştırmacılar, önceden tasarlanmış bir teori ile verilerin analizine başlamazlar. Bunun yerine, verilerin sistematik bir şekilde toplanması ve analiz edilmesiyle yeni bir teori oluştururlar (Strauss & Corbin 1998). Bu yöntem, nitel araştırma yöntemlerinde mikroanaliz olarak da adlandırılan soru sorma yoluyla sürekli karşılaştırmalı bir analiz gerektirir ve araştırmacının analitik süreci özgürce kullanmasını sağlar (Strauss & Corbin 1998:108). Araştırmanın analizinde sık kullanılan terimler aşağıda tanımlanmaktadır.

- **Kodlama:** Verilerin içerik analizine tabi tutularak verilerde yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesidir.
- **Kategori:** Olguları gösteren kavramların bir tema altında sınıflandırılmasıdır.
- **Alt kategori:** Kategorilerle ilgili ilave özellik ve niteliklerin tanımlandığı kavram.
- **Boyut:** Bir kavramın yer aldığı kategoride taşıdığı anlam.

(Strauss & Corbin 1998:101).

Verilerin analizine başlamadan önce öğrencilerin görüşmelere vermiş oldukları cevaplar bilgisayar ortamında yazıya geçirilerek deşifre edilmiştir. Verilerin yazıya geçirilmesi sırasında öğrencilerin vermiş oldukları cevapların anlam bakımından objektif değerlendirilmesini sağlamak amacıyla noktalama işaretleri kullanılmamış olup, yalnızca cümleleri birbirinden ayırmak için virgül ve soru işareti kullanılmıştır. Her öğrenci kimlik bilgilerinin açıklanmaması için bir sayı verilerek tanımlanmıştır. Örnek:

“Soru soruyor öğretmenimiz bende aradan bağırtıyorum, öğretmen sıraları çeviriyor, derse beraber katılıyoruz” Ö23

Araştırmanın veri toplama safhasından sonra verilerin analizine açık kodlama ile devam edilmiştir. Aşağıda açık kodlama ve açık kodlama sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

3.1. Açık Kodlama

Açık kodlama, veriler üzerinde gerçekleştirilen kavramsal çözümlemenin ilk aşamasını oluşturur. Araştırmacı öncelikle verileri parçalamak ya da açmakla işe başlar. Burada amaç, daha sonra kuram geliştirmek üzere verileri betimlemek ve daha soyut olan kavramsal kategoriler türetmek için bu verileri kullanmaktır (Punch, 2005). Açık kodlama Strauss & Corbin (1998: 102) tarafından aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

Açık kodlama, çözümlemenin, verilerin yakından incelenmesi yoluyla özellikle olgunun isimlendirilmesi ve kategorize edilmesi ile ilgili kısımdır... Açık kodlama sırasında veriler farklı parçalara ayrılır, yakından incelenir, benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırılır, verilere yansıyan olgular hakkında sorular sorulur. Farklı sorular sorulurken, temel soru şudur: “Bu veri parçası neyin örneğidir?”

Analizin bu safhasında öğrencilerin her soruya vermiş oldukları cevaplar ayrıntılı olarak okunarak araştırmacının amacına ulaşılmasında faydalı olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiş, bunlar araştırmacı tarafından verilen isimlerle kodlanmıştır. Böylelikle, daha önce tanımlanmış olan bir veri, aynı özelliklere sahip diğer bir veri ile aynı isimle kodlanmış ve bu kodlar araştırmacının kategorileri belirlemesine yardımcı olmuştur. Ortaya çıkan kavramlar hakkında daha detaylı ve kapsamlı bilgi edinmek amacıyla veriler satır satır incelenerek, karşılaştırmalı analiz yapılmıştır. Karşılaştırmalı analizde, verilerde yer alan farklı olgular birbirlerinden ayrılarak isimlendirilmiştir. Burada amaç soyut kategoriler türetmeyi kolaylaştırmak için farklı veri parçalarının birbiri ile sürekli karşılaştırılmasıdır (Punch, 2005). Böylelikle, verilerin analizi sırasında herhangi bir verinin daha önce tanımlanmış verilerle aynı özellikleri taşıyıp taşımadığı kontrol edilmiştir.

Bu araştırmada açık kodlama sonucu, 3 ana kategori oluşmuştur:

1. Öğrencilerin gözüyle derse katılım ve ğrenme
2. Derse katılıma yönelik ğrenci beklentileri
3. Sosyal Bilgiler dersi ve ğrenci katılımı

3.1.1. Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme

Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde; öğrencilerin derslere farklı şekillerde katıldıkları görülmektedir.

“Soru soruyor öğretmenimiz bende aradan bağıyorum, öğretmen sıraları çeviriyor, derse beraber katılıyoruz” Ö23

“Tartışarak anlatıyoruz, herkes bir şey söylüyor, değişik fikirler oluyor sınıfta” Ö25

“Parmak kaldırıp söz alıyorum”Ö28

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin derse katılımı farklı şekillerde gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Örneğin, Ö23 öğretmenin sıraların biçimini değiştirdiğinde derslere diğer öğrencilerle birlikte katıldıklarını ifade etmektedir. Bu durum sınıfın fiziksel düzenin derse katılımı etkilediğini göstermektedir. Bununla beraber Ö23 derse katılımı “aradan bağıyorum” şeklinde açıklamaktadır. Bu açıklama öğrencinin söz alarak kendini ifade etmek yerine bağırmayı tercih ettiğini vurgulanmaktadır. Ö28 parmak kaldırarak derse katıldığını ifade etmektedir. Ö25 ise derse katılım sırasında tartışma ortamı yaratıldığını, bu durumun değişik fikirleri duyma imkanı sağladığını belirtmektedir.

Görüşme sırasında birçok öğrenci farklı nedenlerden dolayı derse katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

“Çalışmıyorum diye kaldırmıyor, kaldırıncı söylemiyorum bazen doğru cevap veriyorum ama hep yanlış oluyor” Ö26

“Yanlış çıkacak diye korkuyorum, düşük not alırım diye çekiniyorum, konuşmak istemiyorum” Ö27

“Gülüyorlar arkadaşlarım, ama öğretmen bozuyor sonra gülenleri utanıyorum, konuşmak istemiyorum”Ö36

“Konuşmak istemiyorum”Ö14

“Bazen cevap veriyorum bazen de yanlış çıkacak diye korkuyorum söylemiyorum”Ö11

Öğrenciler, utandıkları için veya sınıf içerisindeki diğer öğrencilerin tavırları gibi nedenlerden dolayı derse katılmayı istemediklerini belirtmişlerdir. Ö27 ve Ö11'in sorulan sorulara verdikleri cevabın yanlış olduğunu düşündükleri ve bu nedenle derse katılmayı istemedikleri görülmektedir. Bununla beraber, Ö27 yanlış cevap verdiğinde bu durumun akademik başarısını olumsuz olarak etkileyebileceğini düşündüğünden konuşmak istemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu yukarıda yanlış cevap vermekten çekindiklerinden dolayı konuşmak istemediklerini belirtirken, Ö26 öğretmenin onun çalışmadığını düşündüğü için kendisini derse kaldırmadığını söylemektedir. Bu durum öğrencinin öğretmenin kendisi hakkında önyargıya sahip olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Birçok öğrenci sınıfta sorulan sorulara akademik anlamda yeterli cevap veremeyeceklerini veya öğretmenin öğrencileri doğru cevabı veremeyeceğini düşündüğünden dolayı derslere katılmadıklarını ifade ederken, Ö36 arkadaşlarının ona gülmesinden çekindiği bu yüzden de derste konuşmak istemediğini belirtmiştir. Bununla beraber, Ö36 ders sırasında konuşmadığı halde derste anlatılan konular ile ilgilendiğini söylemiştir:

“Konuşmayı fazla sevmiyorum, ama aklımdan düşünüyorum” Ö36

Bir başka öğrenci de ders sırasında konuşmadığını ama derse düşünerek de olsa katıldığını ifade etmiştir:

“Öğretmenin sorduğu soruları biliyorum ama konuşmak istemiyorum” Ö29

Ö36 ve Ö29 öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bildiği ve konu ile ilgili fikir yürüttüğü halde konuşmak istemediklerini belirtmişlerdir. Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, öğrencilerin aktif olarak derse katılmamalarının, onların katılım sürecinde olmadığını göstermemektedir. Bu durum Black (2002) tarafından sessiz katılım olarak tanımlanmıştır. Sessiz katılım öğrencilerin zihinsel süreçler içinde katılımın gerçekleştirilmesi olarak ele alınmaktadır. Black (2002), öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine düşünceleriyle de katıldıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada, yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi birçok öğrenci sessiz katılım

gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. Bununla beraber; görüşmeler incelendiğinde, bir öğrencinin dersi dinliyor gibi yapıp öğrenme-öğretme sürecine hiç katılmadığı anlaşılmıştır:

“Kendisi anlatsın, o zaman ben arkaya geçiyorum, dinler gibi yapıyorum, dinlemiyorum” Ö32

Ö32'nin söyledikleri incelendiğinde, öğrencinin öğretmeninin anlatmasını istediği ve böylelikle kendisinin derse katılmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Bazı öğrenciler utandıkları ya da alay edileceklerini düşündükleri için derslere aktif katılımında bulunmadıklarını belirtmişlerdir:

“Bazen utanıyorum ama”Ö17

“Çok konuşurken utanıyorum, aslında bilemeyince kimse dalga geçmiyor ama yine de utanıyorum” Ö 18

“Rahat konuşamıyorum, utanıyorum konuşurken” Ö21

“Arkadaşlarım gülecek diye konuşmuyorum.” Ö2

“Yanımda bir kız var, yanımda duruyor, ikide bir öğretmene bir şey söyleyince bakıyor, oda bana bakıyor, gülüyor, o yüzden çekiniyorum. “Ö3

“Yanlış söylerim diye konuşmak istemiyorum” Ö12

“Yurttakiler bana deli diyor, buradakiler de deli diyecek diye konuşmak istemiyorum”Ö10

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi, Ö10, Ö3, Ö2 ders sırasında söz aldıklarında arkadaşlarının gülmesi veya alay etmesi gibi nedenler yüzünden derse katılmayı istememektedir. Bazıları ise verecekleri cevabın yanlış olması durumunda sınıfta mahcup olmayı istememekte ve bu sebeple sessiz katılım göstermektedir. Bu durum, sınıf içindeki olayların öğrencilerin duygularını etkilediğini göstermektedir.

Görüşmelerden elde edilen veriler derslere katılım ve öğrenmede iletişimin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Birçok öğrenci öğretmenin derste kendisiyle bireysel olarak konuştuğunda daha iyi öğrendiğini ifade etmektedir:

“Benimle teke tek konuşunca, bilmediğim ne varsa sorabiliyorum, o da söylüyor, bazen teneffüslerde de soruyorum, yardımcı oluyor”Ö36

“Gelip benimle konuşunca, çünkü böyle kafama daha iyi giriyor”Ö16

“Öğretmen benimle konuşunca daha iyi oluyor.” Ö19

Öğrenciler yukarıda öğretmenle birebir konuştuklarında konuyu daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö36, öğretmenin kendisiyle birebir konuştuğunda daha rahat soru sorma imkanı bulunduğunu belirtirken, Ö16 ve Ö19 öğretmenlerinin kendileriyle konuştuğunda daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla beraber, bazı öğrenciler ise öğretmenlerinin sadece kendilerine değil, sınıfa bütün olarak konuştuklarında dersi daha iyi anladıklarını söylemişlerdir:

“Tek benimle konuşunca öbür arkadaşlarım anlayamaz, arkadaşlarımla tek tek konuşunca anlaşılıyor, hepimize birden anlatınca daha iyi anlıyorum”Ö20

“Hepimizle konuşunca daha iyi oluyor, o zaman herkes düşüncelerini rahatça söyleyebiliyor”Ö28

“Benimle konuşunca iyi olmuyor, arkadaşlarımla konuşsun istiyorum, ben dinlerken daha iyi öğrenirim”Ö35

Yukarıdaki veriler incelendiğinde, Ö28 ve Ö20 öğretmenlerinin ders işleniş sırasında bütün sınıfa hitap ettiğinde konuyu daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. Ö20 öğretmenin yalnız kendisiyle konuşması durumunda arkadaşlarının dersi anlamayacağını, bütün sınıfa hitap edildiğinde daha iyi anladığını düşündüğünü ifade ederken, Ö28 öğretmenin herkesle konuştuğunda bütün öğrencilerin fikirlerini daha rahat söyleyebildiğini düşündüğünü belirtmiştir. Ö35 ise kendisinin dinlerken daha iyi öğrendiğini ifade etmektedir. Bu açıklamalar, Ö28’in de açıkça belirttiği gibi öğretmenin bütün sınıfla konuştuğunda daha iyi öğrendiğini düşünen öğrencilerin ön planda olmak ya da ilgi veya odak noktası olarak yer almak istediklerine dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin sahip oldukları bireysel özelliklerin derse

katılımı ve öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. Bununla beraber birçok öğrenci öğretmenleri ile rahatça iletişim kurabildiklerini söylemişlerdir:

“Rahatça konuşabiliyorum öğretmenimle”Ö30

“Rahat konuşuyorum”Ö19

“Evet, öğretmenimle utanmadan çok rahat konuşuyorum” Ö17

Bir öğrenci öğretmenin kullandığı ses tonunun dersi anlamasında etkili olduğunu belirtmiştir.

“Öğretmenin yüksek sesle söylemesi gerek çünkü o zaman herkes daha iyi duyabiliyor”Ö16

Ö16'nın yukarıdaki açıklaması öğretmenin ses tonunun öğrencilerin dersi anlamasında önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Ancak, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin derse katılımını etkileyen faktörler incelendiğinde, öğrencilerin sadece öğretmenlerinin değil, sınıf içerisinde öğrencilerin de aktif olarak derste bulunmalarının öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır:

“Öğretmen sadece kendisi konuları anlatmayacak, hoca da anlatırken, çocuklar da anlatsın, o kadar işte” Ö18

“Bazen de arkadaşlarım anlatmalı ama her zaman değil, arkadaşlarım çok anlatınca ben anlamıyorum” Ö20

Ö18 derse ait konuların açıklanması sırasında arkadaşlarının da aktif olması gerektiğini vurgularken; Ö20 derste sınıf arkadaşlarının da aktif rol almasını istediğini ancak, arkadaşları sürekli konuştuğu takdirde konuyu anlamadığını ifade etmiştir. 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya konulan Yeni İlköğretim Programı ile öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde merkeze alınmış, sınıf içi öğrenme ortamında öğrencilere daha çok söz hakkı verilmiştir. Öğrencilerin yukarıdaki açıklamaları onların öğrenme-öğretme sürecine aktif katılmayı istediklerini ancak sınıf içindeki bunun sürekli olmaması gerektiğini, öğretmenin sınıf içinde gerekli yerlerde müdahalesinin önemli olduğunu ifade ettiklerini göstermektedir.

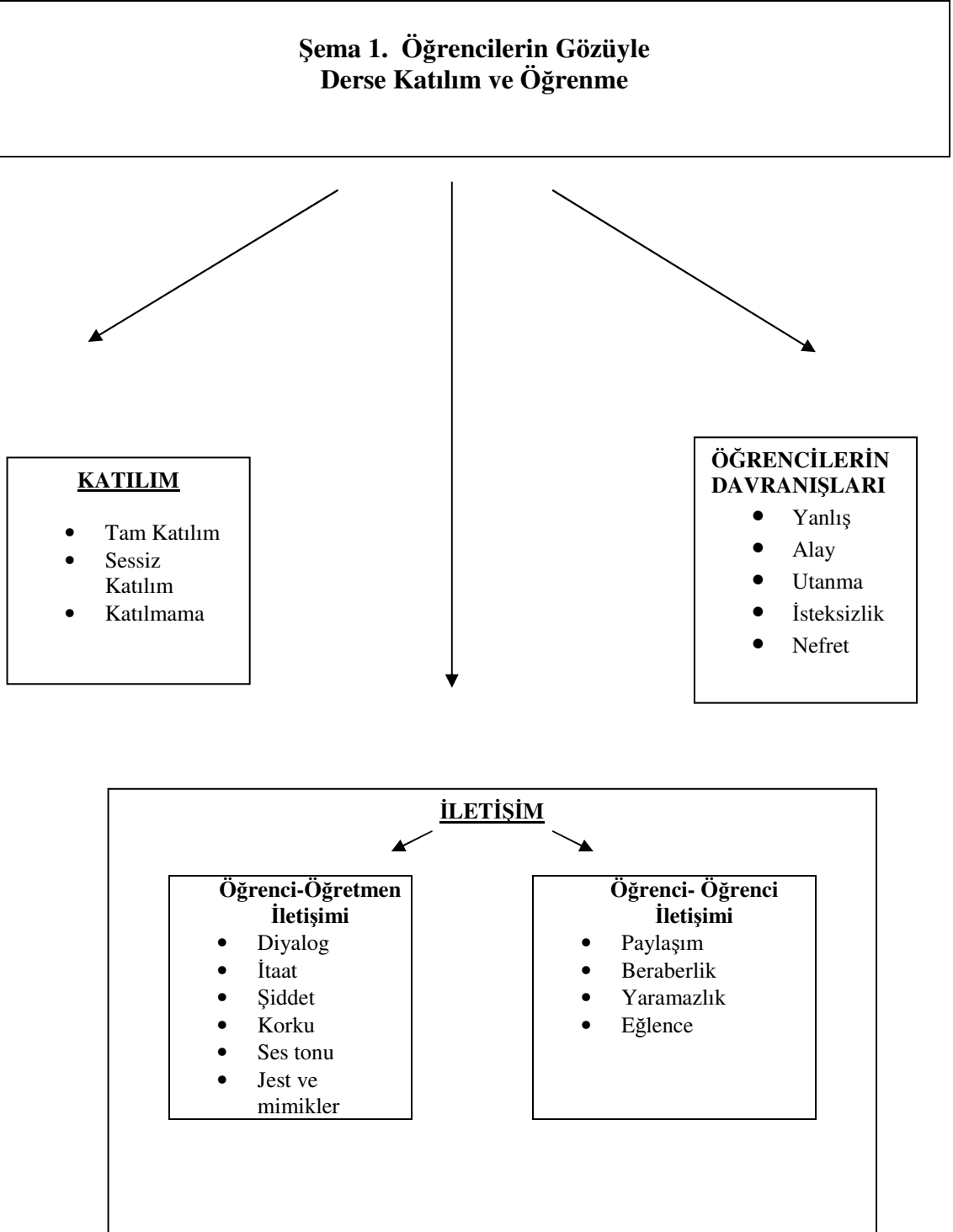
Görüşmelerden elde edilen veriler bir öğrencinin dersi sevmediği için katılmayı istemediğini göstermektedir:

“Ders hiç zevkli geçmiyor ki seveyim, çalışmıyorum diye kaldırmıyor, kaldırıncaya söylemiyorum bazen doğru cevap veriyorum ama hep yanlış oluyor “Ö26

Ö26 yukarıda derse katılmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak, dersi sevmediğini ve sıkıcı bulduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bir öğrencinin, derse ilişkin geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tutumun o öğrencinin derslere katılımı etkilediği görülmektedir (Güven, 2003, Erden ve Akman, 1997, Fidan, 1996, Özçelik, 1992).

Görüşmelerden elde edilen veriler gözden geçirildiğinde, öğrencilerin derslere sessiz katılım gösterdiği görülürken bazı öğrencilerin hiç katılmadığı bazılarının ise tam katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Derslere sessiz katılımında bulunanların birçoğunun utanma ya da alay edilme korkusu gibi nedenlerle konuşmadıkları görülmektedir. Bununla beraber, öğrenciler derslere katılımında öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerinin etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler derslerde her ne kadar aktif katılımlarının gerekli olduğunu ifade etseler de zaman zaman öğretmenin müdahalesine ve anlatımına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriye ait şema aşağıda verilmiştir:

**Şema 1. Öğrencilerin Gözüyle
Derse Katılım ve Öğrenme**



3. 1. 2. Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri

Öğrencilerin çoğu sınıf düzeninin öğrenmede ve derse katılımında önemli bir yere sahip olduğu belirtmektedirler:

“Sessiz bir ortam, gürültü olmasın isterim, gürültü olunca derslerimizi çalışmıyoruz”Ö16

“Sessiz bir ortamda daha iyi öğrenirim ”Ö17

“Sessiz bir ortam istiyorum” Ö19

“Sessiz bir ortam olmalı” Ö20

“Arkadaşlarım öğretmenimi üzmesin ve sessiz olsunlar istiyorum”Ö10

Öğrencilerin yukarıdaki açıklamaları incelendiğinde hepsinin sınıf ortamının sessiz olması durumunda daha iyi öğrendiklerini ifade ettiklerini görülmektedir. Ö10, arkadaşlarının gürültü yaptığını ve bu durumun öğretmenlerini üzdüğünü düşündüğünü belirtirken, Ö16 sınıfta gürültü olduğunda derslerine çalışamadıklarını vurgulamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde ve derslere aktif katılımında sınıf içi sessizliğin önemli bir rolü olduğu farklı araştırmacılar tarafından da belirtilmektedir (Durukan & Öztürk, 2004, Celep, 2002). Öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, bütün öğrencilerin sessiz bir ortamda daha iyi çalıştıklarını ve dersi daha iyi anladıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Ö22 sınıfın kalabalık olmasının sınıf içerisinde sessiz ve öğrenmeye uygun ortam yaratılmasını olumsuz etkilediğini belirtmektedir:

“Sınıfta on kişi olmasını isterim, çünkü az kişi olunca arkadaşlarım konuşuyor, ama kalabalık olunca anlayamıyorum”Ö22

Ö22 daha iyi öğrenebilmek için sınıf mevcudunun az olması gerektiğini, sınıfta fazla sayıda öğrenci bulunduğunu ve ders sırasında diğer öğrencilerin ne dediğinin anlaşılmadığını, bu sebeple mevcudu az olan sınıflarda öğrencilerin daha rahat konuştuğunu ifade etmiştir. Birçok araştırmacı da sınıf mevcudunun

öğrencilerin etkili öğrenmelerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Yalın, 2003, Celep, 2002).

Birçok öğrenci etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasında okulun olanaklarının önem taşıdığını ifade etmiştir:

“Sınıfta bilgisayar olsa çok güzel olur bence”Ö28

“Diyelim öğretmen dersi kolay vermek istiyorsa laboratuarda yani deneyle gösterebilir.”Ö17

“Sınıfta konuları anlatırken öğretmenimiz hayvanları getirsin onlarla anlatsın dersi istiyorum”Ö23

Öğrencilerin söyledikleri incelendiğinde, Ö28’in sınıfta bilgisayar bulunmasının gerekliliği üzerine durduğu, Ö17 ve Ö23’ün ise derslerin laboratuarda işlenmesinin uygun olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin açıklamaları dersin işlenişi sırasında materyal kullanımının önemine dikkat çekmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin ifadeleri yakından incelendiğinde; sınıfın fiziksel özelliklerinin öğrencilerin istekleri doğrultusunda düzenlenebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiği görülmektedir. Birçok araştırmacı derslerde bilgisayar kullanımı ya da laboratuvar gibi çalışmaların yapılabilmesi için sınıf mevcudunun belirli bir sayının üstüne çıkmaması gerektiğini belirtmektedirler (Yalın, 2003, Alexander, 1994).

Öğrencilerin bazıları derse daha etkin katılım için beklentilerini açıklarken öğretmenin ses tonu ve anlatım sırasında ilgi çekici özellikler kullanması gibi konular üzerinde durmuşlardır:

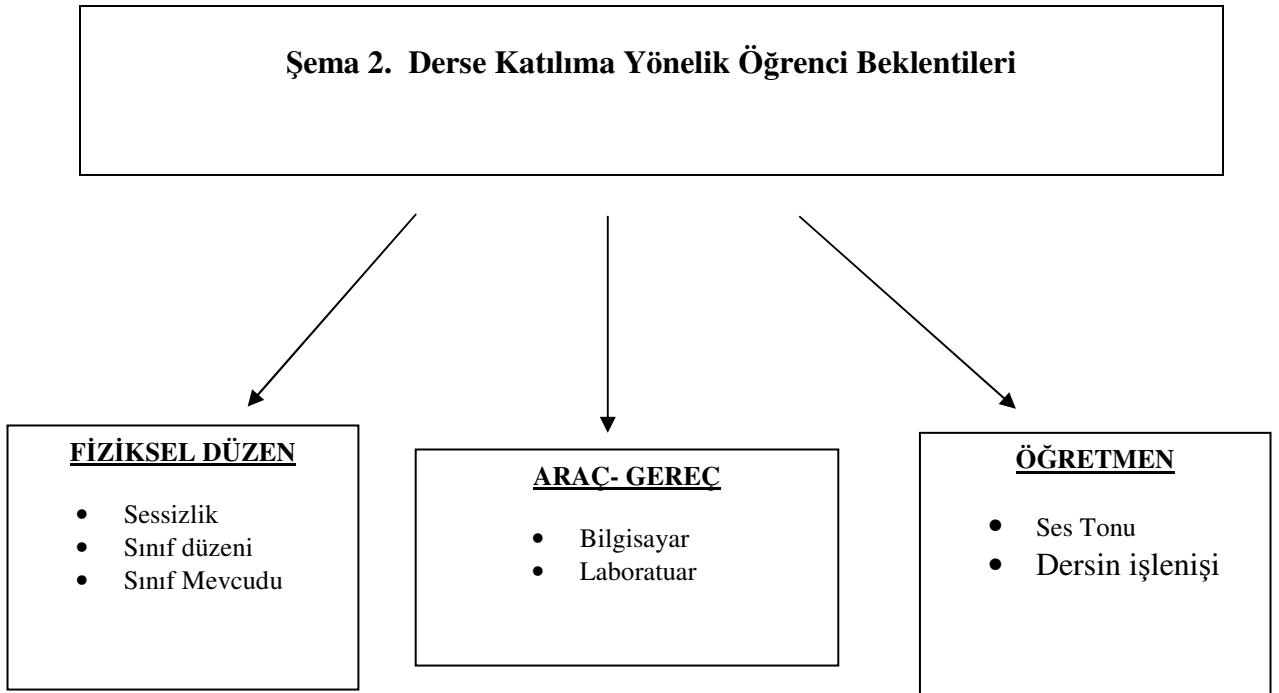
“Bir de öğretmen konuyu anlatırken yüksek sesle anlatsın isterim”Ö35

“Öğretmenler her gün değişik anlatsın, çünkü hep aynı anlatıyorlar, sıkıcı oluyor.”Ö34

“Dersi iyi anlamam için öğretmenimin başta anlatımının güzel olacak, o zaman dersi iyi anlarım”Ö18

Ö35'in öğretmeninin konuyu anlatması sırasında ses tonunu kullanmasının önemini vurguladığı görülmektedir. Bununla beraber, Ö34 ve Ö18 öğretmenin dersi, sıkıcı geçmemesi için, farklı şekillerde ve farklı tekniklerle anlatması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğrencilerin derslere daha aktif katılmaları için bir takım beklentileri olduğunu göstermektedir. Bu beklentilerin temelini öğrencilerin içinde öğrenim gördükleri sınıf ortamının fiziksel düzeni oluşturmaktadır. Sınıf mevcudu ve sessiz bir ortamın gerekliliği üzerine duran öğrencilerin diğer beklentileri ise derslerin işlenişi sırasında araç-gereçlerin kullanılması yönündedir. Ayrıca, öğretmenlerin derslerin işlenişi sırasında ses tonunu etkili bir biçimde kullanarak sunum yapmaları öğrencilerin beklentileri içerisinde yer alan diğer bir bulgudur. Bu kategoriye ait şema aşağıda verilmiştir:



3.1.3. Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı

Bu bölümde ilköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerin Sosyal bilgiler dersi ve derse katılım ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğrencilerin gözüyle derse katılım ve öğrenme kategorisinde öğrencilerin derse ilgi duyması ve dersi sevmesinin o derse katılımlarında önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine etkili katılmalarının sağlanması için bu dersle ilgili bakış açıları büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin çoğu Sosyal Bilgiler dersini sevdiklerini belirtirken bazıları sevmediklerini belirtmişlerdir:

“Seviyorum” Ö16

“O daha güzel ders, bütün derslerden daha güzel” Ö16

“Seviyorum” Ö1

“Pek sevmiyorum, bu dersi bilmiyorum, sıkıcı bir ders.” Ö21

“Hiç sevmem” Ö32

Ö16 ve Ö1 Sosyal Bilgiler dersini sevdiklerini belirtirken Ö32 ve Ö21 bu dersi sevmediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bunun nedeni olarak dersi sıkıcı bulduklarını ve anlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersi sevip sevmeme nedenleri incelendiğinde, dersin içeriğinin öğrencilerin bu konudaki görüşlerini etkilediği görülmektedir:

“Eğlenceli geçiyor, ya sorular falan olup, güneş enerjisi falan işte o yüzden”Ö17

“sevmiyorum, çok sıkıcı geliyor, sorularını sevmiyorum, eğlenceli konular olsun istiyorum” Ö18

“Seviyorum ama çok sıkıcı ve yazı olunca sevmiyorum” Ö19

“Biraz sevmiyorum sıkıcı şeyler yaptığımız için çok sevmiyorum”.Ö20

“seviyorum eğlenceli oluyor” Ö13

“Evet seviyorum, kolay bir ders “Ö22

“Sevmiyorum ben bu dersi, hiç zevkli geçmiyor, canım sıkılıyor.” Ö23

“Sevmiyorum Sosyal Bilgileri, fazla anlamadığım için sevmiyorum, bazen
“anlatıyorum anlayınca o zaman” Ö25

“Hayır hiç sevmiyorum, ders hiç zevkli geçmiyor ki seveyim,”Ö26

“Hastasıyım bu dersin, çok seviyorum en iyi dersimdir, zor ama ben
başarıyorum” Ö28

Yukarıdaki öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde Ö17 ve Ö28’in Sosyal Bilgiler dersini derste işlenen konuları eğlenceli bulduklarından dolayı sevdikleri anlaşılmaktadır. Ö22 ise kolay bir ders olduğu için sevdiğini belirtirken Ö28 zor bir ders olmasına rağmen başarılı olduğunu düşündüğü için sevdiğini ifade etmiştir. Ö20, Ö23 ve Ö26 Sosyal Bilgiler dersinin zevkli geçmediğini, Ö18 ise dersin içeriği ve derste sorulan sorular yüzünden bu dersi sevmediğini belirtmiştir. Her ne kadar bazı öğrenciler bu derse ait konuları sıkıcı bulduklarını söyleseler de dersin işlenişinin öğrencilerin derse ait bakış açılarını etkilemede önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Örneğin; Ö20 yukarıdaki açıklamasında “*sıkıcı şeyler yaptığımız için çok sevmiyorum*” diyerek bu durumu açıkça ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri yakından incelendiğinde, bu derslere karşı tutumlarının dersin işlenişi ile yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bununla beraber, görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini aşağıdaki gibi tanımladıkları görülmektedir:

“Hangi konulardaysak o konuları öğreniyoruz” Ö34

“Tarih konuları var, değişik temalar var onları görüyoruz”Ö35

“En çok hiçbir konuda çalışmak hoşuma gitmiyor, konuları sevmiyorum
çünkü” Ö19

“Tarih konuları, birçok konu var işte, unuttum öteki öğrendiklerimizi”Ö22

“Çevremizi, sosyal hayatı her şeyi öğretiyor” Ö28

“Atatürk’ü doğduğu yeri, yaptıklarını öğrendim, bayrağımızı da
öğrendim”Ö9

“Atatürk’ü çok seviyorum, o konuyu daha iyi anlıyorum” Ö36

Ö35 ve Ö22 Sosyal Bilgiler dersinin tarih konularını içerdiğini belirtmişler ve bu konuların temalar şeklinde işlendiğini ifade etmişlerdir. Ö9 ise Sosyal Bilgiler dersinde Atatürk ve yaşamı hakkında birçok şey öğrendiğini belirtmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin amacının, öğrencilere önemli sosyal becerileri kazandırarak, toplumsallaşmalarını sağlamak ve onları iyi birer vatandaş olarak yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında (İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı, 2005) öğrencilerin söylediklerinin bu ifade ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenciler aşağıda Sosyal Bilgiler dersini nasıl işlediklerini tanımlamışlardır:

“Öğretmen anlatıyor, bizde öğretmenimizi dinliyoruz, bazen bize sorular soruyor ama biz anlatmıyoruz” Ö14

“Sorular soruyor, bizde söylüyoruz, bir kişi cevabı bulunca böyle yazıyor öğretmen” Ö6

“Öğretmen herkese ayrı bir kitap verdi, sonra geri aldı, nasıl yaptık, doğru mu yanlış mı diye ona baktık, ben bunu çok beğendim, sorular da soruyor bazen” Ö16

“Öğretmen yapıyor, işte tahtaya yazıyor, konuyu gösterince sizde bunu yapacaksınız diyor, yapıyoruz” Ö19

“Kitap var, etkinlik kitabı var, onların içinde ne varsa öğretmen açın diyor, onları öğreniyoruz” Ö23

“Öğretmen sıraları çeviriyor, orada oturanlar öteki sıralardakilerle beraber çalışıyor, işte grup çalışması oluyor o zaman, derse beraber katılıyoruz” Ö24

Ö14, Ö6 ve Ö16 ders işlenişinde soru sorma tekniğini kullandıklarını, öğretmenlerinin onlara sorular sorduğunu söylerken, Ö19 ise öğretmenin ders işleniş sırasında tahtayı kullandığını ifade etmiştir. Bununla beraber, Ö23 derste etkinlik kitaplarını kullandıklarını belirtmiştir. Ö24 ise grup çalışması yaptıklarını bu süreç içerisinde derslere diğer öğrencilerle beraber katıldıklarını belirtmiştir. Bu açıklamalar; öğretmenlerin soru sorma, tahtayı kullanarak sınıf çalışması yapma gibi öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları gibi zaman zaman etkinlik ve grup çalışması gibi öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. Her ne kadar 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya

konulan Yeni İlköğretim Programı öğrencilerin derslerde aktifliğini teşvik etse de öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde birçok öğretmenin sınıf içinde çoğu zaman öğretmen merkezli uygulamalar yaptığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı Yeni İlköğretim Programlarının öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme sürecinde ne kapsamda uygulandığını değerlendirmek olmamakla beraber; öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde derslere katılımlarını incelerken, derslerin işleniş biçiminin önem kazandığı görülmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin işlenişini nasıl gördükleri incelenirken Yeni İlköğretim Programının getirmiş olduğu yenilikler de araştırma kapsamına girmiştir. Verilerden hareketle, öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programında yer alan öğrenci merkezli etkinlikleri tam olarak uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Ancak; araştırmalar öğretmenlerin program ile ilgili değişikliklerle karşılaştıklarında zaman zaman olumsuz tepki verdiklerini belirtse de bu durumun zamanla değiştiğini göstermektedir (Şahin, 2002).

Bununla beraber, bazı öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir:

“Sosyal Bilgiler dersinde Hacivat’la Karagöz’ü canlandırdı, en çok onu sevdim” Ö1

“Bir kere araştırma verdiler, ben, Neslihan, Doğan, Kerem, Taha olmuştuk” Ö3

“Grup çalışması yapıyoruz, herkesin görevi oluyor, verilen görevi yerine getirmek grup için araştırma yapıyor, verdikleri günden 1 gün sonra mutlaka getiriliyor, tarihe göre, getirmezlerse sözlü notu zayıf gelebilir” Ö17

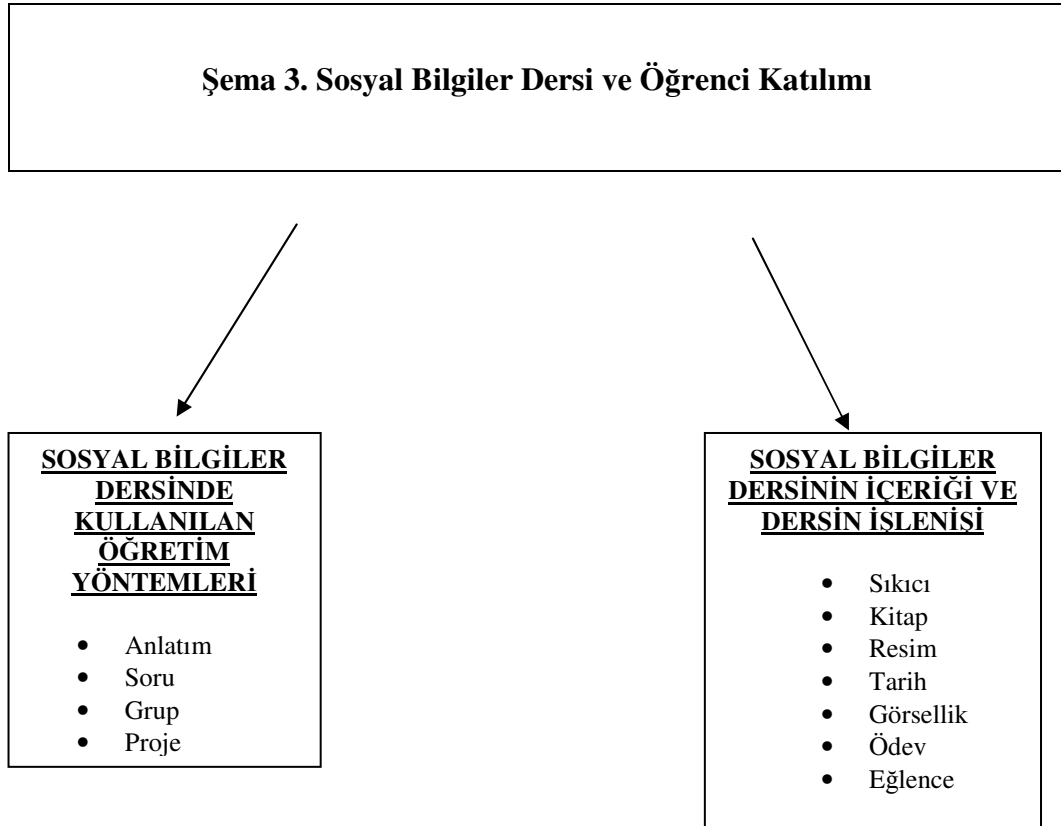
“Grup çalışması yapıyoruz çok seviyorum eğlenceli oluyor, öğretmenin belirlediği kişilerle oluyoruz, öğretmenin belirlediği kişiler de iyi ama ben kendi arkadaşlarımla da olsun isterim “Ö20

“Şey, Sosyal Bilgilerde harita çalışmak hoşuma gidiyor çiziyorsun ya, resim yapmayı çok seviyorum ”Ö 21

“Resimdeki şeyleri anlatırken oyun oynuyoruz o hoşuma gidiyor”Ö26

“Bayrağım çünkü çizdik defterimize çok eğlenceli oldu, sonra da boyadık” Ö31.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde drama, grup çalışması, harita çalışmaları gibi öğrencilerin aktif olduğu birçok öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ö1 derste Hacivat ve Karagöz'ü canlandırarak drama yaptıklarını ifade etmektedir. Ö3 ve Ö17 ise ders kapsamında araştırmalar yaptıklarını vurgulamışlardır. Ö34 derste etkinlik yaptıkları zaman dersin hoşuna gittiğini belirtirken, Ö26 etkinlik olarak oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğrencilerin etkinlikler sayesinde derse karşı daha çok ilgi duyduklarını göstermektedir. Ö21 ve Ö31 derste çizim ya da resim yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi ve derse katılımlarına ait bakış açıları aşağıdaki şemada gösterilmiştir:



3.2. Eksensel Kodlama

Eksensel kodlama, açık kodlama sonunda ortaya çıkan ana kategorilerin birbirileri ile bağlantılarının kurulduğu Grounded Teorinin ikinci aşamasına verilen isimdir (Strauss ve Corbin 1998). Eksensel kodlamada tüm veriler bir eksen üzerine yerleştirilir. Bu yerleştirme sırasında kategoriler arasındaki ilişkiler incelenir. Böylelikle, alt kategorilerin boyutları ve özellikleri ile bağlantılar kurulur.

Bu araştırmada açık kodlama sırasında, “*Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme*”, “*Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri*” ve “*Sosyal Bilgiler dersi ve öğrenci katılımı*” olmak üzere 3 ana kategori ortaya çıkmıştır. Eksensel kodlamada, açık kodlama sonucu oluşturulan bu kategoriler tekrar gözden geçirilerek kategoriler, boyutlar ve alt kategorilerin birbirileri ile olan bağlantıları incelenmiştir. Böylelikle, eksensel kodlama sonucu iki kategori oluşmuştur:

1. Öğrencilerin gözüyle derse katılım ve öğrenme
2. Derse katılımı etkileyen faktörler

Açık kodlamada yer alan “*Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme*” kategorisi incelendiğinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde derse katılımlarının tam katılım, sessiz katılım, katılmama gibi farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Bununla beraber, öğrencilerin derslere katılımlarının ders sırasında karşılaştıkları farklı durumlar, öğretmen ve arkadaşlarının birtakım davranışları ile şekillendiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin birbirilerine karşı hissettiği alay etme, utanma gibi duyguların da birbirileri ile olan iletişimleri sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sebeple, “*Öğrenci Duyguları*” alt kategorisi “*Öğrenci Davranışları*” alt kategorisinin bir boyutu olarak düşünülebilir. Bu durumda “*Öğrenci Davranışları*” alt kategorisi derse katılımı etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınabilir.

Ayrıca, açık kodlamada “*Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri*” kategorisi adı altında bulunan öğretmen, fiziksel düzen ve araç-gereç alt kategorilerine ait alt kategori ve boyutlar incelendiğinde bu alt kategorilerin derse katılımı etkilediği anlaşılmıştır. Bu sebeple eksensel kodlamada “*Derse Katılıma Yönelik Öğrenci Beklentileri*” kategorisi ve bu kategoriye ait alt kategori ve boyutlar “*Derse katılımı etkileyen faktörler*” kategorisi adı altında ele alınmıştır. “*Sosyal Bilgiler Dersi ve Öğrenci Katılımı*” kategorisine ait alt kategori ve boyutlar incelendiğinde ise bu kategoride öğretim yöntemleri, içerik ve dersin işlenişi alt kategorilerinin yer aldığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde, belirtilen bu alt kategorilerin öğrencilerin derslere katılımı etkilediğini anlaşılmaktadır. Örneğin; birçok öğrenci Sosyal Bilgiler dersinin konuları arasında yer alan konularını veya dersin işleniş şeklini sevdiklerini belirtmişlerdir:

“Grup çalışması yapıyoruz çok seviyorum eğlenceli oluyor, öğretmenin belirlediği kişilerle oluyoruz, öğretmenin belirlediği kişiler de iyi ama ben kendi arkadaşlarımla da olsun isterim “Ö20 (s.52)

“Atatürk’ü çok seviyorum, o konuyu daha iyi anlıyorum” Ö36 (s.50)

Bu durum yukarıda belirtilen bu alt kategorilerin “*Derse Katılımı Etkileyen Faktörler*” kategorisi adı altında incelenebileceğini göstermektedir.

Eksensel kodlama sonucu oluşturulan kategoriler Tablo 6’ verilmiştir.

KATEGORİLER	EKSENSEL DETAYLAR	İÇİNDE BULUNULAN ŞARTLAR	OLGULAR
<p>Öğrencilerin gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme</p> <p>Derse Katılımı Etkileyen Faktörler</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme-öğretme süreçleri • Yeni ilköğretim programının getirdikleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmenin Kalitesini Arttırmak • Öğrenci Merkezli Eğitim • Yapılandırmacı Yaklaşım 	<ul style="list-style-type: none"> • Tam Katılım • Sessiz Katılım • Katılmama • Fiziksel Düzen • Öğrencilerin duyuşsal davranışları • İçerik • Öğretim Yöntemleri

Tablo 6. Eksensel Kodlama

3.3. Seçici Kodlama

Seçici kodlama, Grounded Teori yaklaşımında veri analizinin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada araştırmacı, bilinçli olarak bir olguyu asıl kategori olarak belirlemekte ve diğer kategorileri bu ana kategori etrafında toplamaktadır (Punch, 2005). Veri analizi buradan itibaren asıl kategori etrafında devam eder ve bu kategori veri analizinin temel taşı haline gelir. Seçici kodlama eksensel kodlamayla üretilen önermeler üzerine kurulur:

“Eksensel kodlamada seçici kodlama için temeller geliştirilmişti. Şimdi göze çarpan özelliklerine, boyutlarına ve aralarında ortaklık kurulmuş paradigmatik özelliklerine göre oluşturulmuş kategoriler var... Daha önceden, özelliklerine ve boyutlarına göre ana kategoriler arasındaki olası ilişkiler kaydedilmişti. Dahası, araştırmanın her şeyden önce ne hakkında olduğuna ilişkin bazı kavramlar kesin ve açık biçimde belirtilmeye başlandı. Soru şudur; ham halde şema ve notlarınızda bulunan bilgileri, sistematik bir biçimde, gerçekliğin kavramsal, anlaşılabilir ve hepsinden öte temellendirilmiş bir resim haline nasıl getirebilirsiniz?”
(Strauss & Corbin, 1998; s. 1)

Yukarıdaki açıklamadan anlaşıldığı gibi, seçici kodlamada amaç geliştirmekte olan veri çözümlemesinin bütünleştirilmesi ve bir araya getirilmesidir. Strauss & Corbin'e (1998) göre anahtar kavramlar temel kategoriler ve hikâyenin akışıdır. Diğer kategorilerin etrafında birleştiği kategori temel kategori olarak ele alınır. Bu nedenle seçici kodlamada, daha önce açık ve eksensel kodlamada kullanılan teknikler, daha üst bir soyutlama düzeyine ulaşmak için kullanılır (Punch, 2005). Temel kategorinin seçilmesinde bazı kriterler bulunmaktadır. Bu kriterler Strauss & Corbin (1998, s.147) tarafından aşağıdaki şekilde belirtilmektedir:

1. Merkez olmalı, esas olan öteki tüm kategoriler bu kategoriye bağlanabilmelidir.
2. Analizde sık sık görünüyor olması gerekir. Bunun anlamı, bütün kategorilerde yol gösterici olmalıdır.
3. Verilerde zorlama olmamalı, açıklamalar tutarlı olmalıdır.
4. Ana kategoriye temsil edecek olan isim/ifade öteki bağımsız alanlarda da kullanılabilir olan araştırmalarda kullanılabilir, daha çok genel teori geliştirmek için önder olmalıdır.

Bu araştırma kapsamında eksensel kodlamada “*Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme*” ve “*Derse Katılımı Etkileyen Faktörler*” olmak üzere 2 kategoriye ulaşılmıştır. Seçici kodlamada bu iki kategori tekrar ele alınmış, yukarıda belirtilen kriterler doğrultusunda yeni bir kategorileştirme gerçekleştirilmiştir.

Eksensel kodlamada “*Derse Katılımı Etkileyen Faktörler*” kategorisi eksensel detaylar ve olgular açısından incelendiğinde burada yer alan eksensel detayların aslında öğrencilerin derse katılım hakkındaki düşüncelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle seçici kodlamada “*Öğrencilerin Gözüyle Derse Katılım ve Öğrenme*” isimli kategori temel kategori olarak ele alınmış ve eksensel kodlamada yer alan “*Derse Katılımı Etkileyen Faktörler*” kategorisi belirtilen temel kategori altında yer almıştır.

İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirip düzenleyen eğitim bir sistem olarak incelendiğinde; girdiler, çıktılar ve dönüştürülen açık bir sistem olduğu görülmektedir (Sönmez, 2003). Öğrencinin niteliği ve davranışları bu sistemin girdisinin bir parçasını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan SHÇEK’e ait yuvalarda barınan öğrenciler incelendiğinde; bu öğrencilerin ailelerinden uzakta yaşadıkları ve dolayısıyla aile sevgisinden yoksun oldukları anlaşılmaktadır (Baş,1990, Gür, 1990, Cılga, 1990, Büyüksolak, 1995).

Birçok araştırmacı çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesinin duygusal gereksinimlerinin karşılanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir (Büyüksolak, 1995, Üstüner ve diğerleri, 2005). Böylelikle, duygusal gereksinimlerin karşılanması durumunda sosyal ve kültürel gelişme gerçekleşecek ve bu durum öğrenmeyi olumlu

olarak etkileyecektir. Kendini gerçekleştirmenin en önemli koşullarından olan duygusal ve sosyal gelişme, sevgi, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel bakımdan uygun bir aile ortamı gerektirir (Arslan, 2006). Birçok araştırmacı okul yaşamında aile faktörünün önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir (Arslan, 2006, Weiss & Brigham, 2003, Kağıtçıbaşı, 2000). Maslow bireyin aile ile olan ilişkilerini de kapsayan ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının kendini gerçekleştirmesinde önemli rolü olduğunu belirtir (Mottaghipour & Bickerton, 2005). Bununla beraber, geliştirmiş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında bireylerin güdülerini aşamalı bir yapı içerisinde incelemiş ve alt basamaktaki ihtiyaçların giderildiği takdirde bireyin üst basamaktaki ihtiyaçlarını gidermeye yöneldiğini belirtmiştir (Sarma & Hoek, 2004). Buna göre; ait olma ve sevgi ihtiyaçları giderildiği takdirde daha üst düzeyde yer alan değer ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları da karşılanabilecektir (Weiss & Brigham, 2003). SHÇEK'e ait yuvalarda barınan ilköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin durumu incelendiğinde; birçok öğrencinin sınıf içerisinde alay edilmeden çekindiklerini ya da utandıkları için derslere etkili olarak katılmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, araştırmacının tutmuş olduğu kayıtlardan hareketle SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin sınıf ortamında ya da sınıf ortamından dışarıdaki ortamlarda yalnız SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerle arkadaşlık kurdukları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin aile sevgisinden yoksun olarak yetişmelerinin onların sınıf içerisindeki davranışlarına, arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişimlerine yansımaları olarak ele alınabilir. Bu durumda, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı dikkate alındığında; SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin ait olma ve sevgi ihtiyaçları giderilmediği sürece daha üst seviyede yer alan değer ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının giderilemeyeceği düşünülebilir.

Bununla beraber, eğitimde öğrenilmiş davranışlar bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak taksonomik bir sınıflama içerisinde incelenmekte ve taksonomiler oluşturulurken aşağıdaki faktörler dikkate alınmaktadır:

- Davranışın nasıl ve ne yolla başladığı, hangi örüntüyle ortaya çıktığı
- Davranışın diğer bir davranışın önkoşulu olup, olmadığı
- Davranışların basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru aşamalı sıralanması, basit ve kolay davranışların ilk sıralara, karmaşık ve zor davranışların daha sonraki basamaklara konulması,
- Davranış kişiye kazandırılırken izlenen sıra, yani kişinin davranışı öğrenirken hangi basamaklardan geçmekte olduğu bu basamaklarda davranışın nasıl bir nitelik ve görünüm almakta olduğu.

(Sönmez, 2003, s.37)

Araştırma bulguları incelendiğinde; öğrencilerin aile sevgisinden ve ortamından yoksun olmaları onların sınıf içerisindeki davranışlarını ve derslere katılımlarını zaman zaman olumsuz etkilemektedir. Taksonomik sınıflama dikkate alındığında bu durum özellikle duyuşsal alandaki öğrencilerin sahip olmaları gereken birbirinin önkoşulu olan ve çok sıkı aşamalılık özelliği gösteren kazanımları edinmede güçlüklerle karşılaşmalarına yol açabilir. Bu sebeple, öğrencilere belirlenen kazanımları edinmeleri ve istedik davranışlar geliştirebilmeleri için uygun ortamın sağlanmasına dikkat edilmelidir.

Bununla beraber, veriler dikkate alındığında, derslere katılımın farklı düzeylerde olmasının sadece öğrencinin niteliği ile sınırlı olmadığını, sınıfın fiziksel düzeni, öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim, öğretim yöntemleri gibi birçok faktörün bu durumu etkilediği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, şimdiye kadar yapılan araştırmalar incelendiğinde, aile sevgisinden yoksun olan öğrencilerin özyeterlilikleri ve özgüvenlerini anlamaya yönelik çalışmaların yapıldığı ancak bunların sınırlı kaldığı görülmektedir. Ayrıca; bu çalışmaların daha çok İlköğretim II. kademedeki yer alan öğrenciler üzerine odaklandığı görülmüştür. Bu araştırma, diğer araştırmalardan farklı olarak, İlköğretim I. kademe II. devrede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aile faktörünün öğrencilerin derslere katılımlarını ne kapsamda etkilediği incelenmiştir.

Buna göre, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin, aile sevgisi ve ortamından yoksun olmalarının onların öğretme sürecinde göstermiş olduğu özellikler sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum, onların sınıf içerisinde derslere katılımlarına yansımaktadır.

4. Gözlem Analizleri

Öğrencilerin sınıf içerisinde derse katılımlarını en iyi şekilde anlayabilmek için bu araştırma kapsamında katılımsız gözlem tercih edilmiştir. Katılımsız gözlemlerde, araştırmacı, var olan ortam içinde olanı gözlemler (Karasar, 2004).

Araştırmanın ilk ayağı olan Çanakkale ilinde öğrenim gören ve SHÇEK'e ait yuvalarda barınan 15 öğrencinin hepsi gözlenmiş, bununla beraber, araştırmanın ikinci ayağı olan İstanbul ilinde bulunan ve SHÇEK'e ait yuvalarda barınan 8 öğrenci gözlenmiştir.

Araştırmacı gözlem yapacağı okullara belirlenen saatten daha önce ulaşarak gözlem için gerekli hazırlıkları yapmıştır. Gözlem yapılacak sınıfın öğretmeni araştırmacıyı kısaca öğrencilere tanıtmıştır. Böylelikle, öğrencilerin araştırmacı hakkındaki soruları ve merakı giderilmiş, ders süresince ilgilerinin dağılmaması sağlanmıştır. Gözlemler sırasında araştırmacının araştırmanın amaçlarından hareketle geliştirdiği gözlem formu kullanılmıştır (Ek-5). Gözlem sırasında yapılan her etkinlik kaydedilmiştir.

Gözlem sonucunda elde edilen veriler seçici kodlama oluşan “*SHÇEK'E Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı*” başlığı altında incelenmiştir. Böylelikle; öğrencilerin derslere katılımları ile ilgili düşünceleri ile uygulamada derslere katılımları karşılaştırılmıştır.

4.1. SHÇEK'e Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. kademe II. devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı

Görüşmelerden elde edilen veriler, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan İlköğretim I. kademe II. devre öğrencilerinin derslere bazen tam katılım gösterirken bazen de ders sırasında söz aldıklarında sınıf arkadaşlarının güleceği ya da alay edeceği korkusuyla veya akademik anlamda yeterli cevap veremeyeceklerini düşündüklerinden dolayı derse katılmayı istemediklerini belirttiklerini göstermektedir. Bu durum sınıf içindeki olayların öğrencilerin davranışlarını etkilediğini göstermektedir. Gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde; SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin sınıf içerisinde derslere zaman zaman sessiz katılım gösterdikleri görülmektedir:

Öğr: Senin bu konu hakkındaki görüşün ne?

Ö12: ...

Öğr: Bir şey söylemek istemez misin?

Ö12: ...

16.05.2006-Ç.4,9

Öğr: Parçamızı açalım. "Mondros Ateşkes antlaşması."

Herkes açtı mı? Okumak isteyenler?

(Tüm sınıf parmak kaldırıyor)

...

Öğr: Ö36 sen okumak istemez misin?

Ö36: ...

15.09.2006-İ.5,5

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı gibi öğretmenin sorduğu sorulara SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin cevap vermedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin derse katılmadıklarını göstermekle beraber sessiz katılmalarının da bir göstergesi olabilir.

Yapılan gözlemler sonucunda SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin sınıf içerisinde öteki öğrencilere göre daha az söz aldıkları veya hiç katılmadıkları görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin sınıf içerisinde söz alsalar bile öğretmenin sorularına kısa cevaplarla karşılık verdikleri ve daha az konuştukları gözlemlenmiştir:

Öğr: Sözlükleri açalım, Sessiz! anlaşma ve antlaşma sözcüklerinin anlamlarını bulalım şimdi. Evet, kim söyleyecek?

(Sınıfta en önde oturan bir öğrenci söz aldı)

Öğr: Peki anlaşmayı anladık, antlaşma sözcüğünü kim bulacak? Ö10 sen söylemek ister misin?

Ö10: Bulamadım.

Öğr: Hadi beraber bakalım?

Ö10: Sözlüğüm yok.

Öğr: Peki Ö10, evet çocuklar sen söyle .

(Bir başka öğrenci söz alır)

18.04.2006-Ç.5,3

Yukarıdaki konuşma incelendiğinde; Ö10'un öğretmenin sorduğu sorulara kısa cevaplar verdiği görülmektedir. Bununla beraber, gözlemler sırasında araştırmacının aldığı notlar dikkate alındığında Ö10'un derse aktif katılmaya pek istekli olmadığı anlaşılmaktadır.

Her ne kadar birçok öğrencinin görüşmeler sırasında öğretmenin sınıfla konuştuğunda derslere daha rahat katıldıklarını ifade ettiği görülse de, gözlemlerden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen tüm sınıfla konuştuğunda SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin çoğunlukla derslere katılım göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Öğr: Nedir bu çocuklar?

(sınıf katılımı.)

Öğr: Kahve içmenin bizim kültürümüzde ayrı bir yeri vardır. Ama kahvenin anavatanı aslında Brezilyadır. Brezilya hakkında bir bilgisi olan var mı?

(Sınıf katılımı)

Öğr: Bizim ülkemize ait ne gibi kültürel özelliklerimiz var, kimler biliyor bakalım?

18.10.2006-İ.5,7

Gözlem formu ve araştırmacının tutmuş olduğu notlar incelendiğinde bütün sınıfın soruyu cevaplamak için parmak kaldırdığı halde SHÇEK'e ait çocuk yuvasında barınan Ö5'in arkada oturmakta ve dersle ilgili olduğu halde aktif katılım göstermediği anlaşılmaktadır. Öğrenciler görüşmelerde her ne kadar öğretmen sınıfta konuştuğunda derslere daha rahatça katıldıklarını ifade etseler de gözlemlerde tam tersi bir görünüm sergiledikleri anlaşılmaktadır. Ancak, görüşmeler yakından incelendiğinde bazı öğrencilerin öğretmenlerinin kendisinin çalışmadığını düşündüğünü ve kendisi hakkında olumsuz önyargıya sahip olduğunu ifade ettikleri gözlenmektedir. Gözlemler sırasında araştırmacının tutmuş olduğu notlar öğretmenin genelde en önde oturan öğrencileri dikkate aldığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenin öğrencilerle olan iletişiminin ve onlar hakkındaki düşüncelerinin bu öğrencilerin derslere katılımını doğrudan etkilediğini göstermektedir:

Görüşmeler sırasında öğrenciler yanlış cevap verdiklerinde bu durumun akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyebileceğinden ve öğretmenlerinin düşük not vereceğinden, sınıf içinde diğer arkadaşlarının onlarla alay etmelerinden çekindiklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı gözlemleri sırasında bu bulgu ile ilgili aşağıdaki verilere ulaşmıştır:

Öğr: Ö27 söyler misin kışın çevrende neler olur?

Ö27: Kar var işte, yağmur, soğuk...

Öğr: Neler yaparsın kışın? Nasıl giyinirsin?

Ö27: Kalın giyiniyorum.

Öğr: Başka?

Ö27: Soğuk olduğu için hava servisle gidip geliyorum.

Yapraklar dökülüyor. Kuşlar da ötmüyor.

Öğr: Neden ötmüyorlar?

Ö27: Üşüyorlar.

(Burada sınıf gülmeye başlar. Öğrenci sözünü tamamlayamadan yerine oturur. Bu öğrenci ders boyunca bir daha derse katılmaz.)

16.10.2006-İ.4,7

Yukarıdaki verilerden anlaşıldığı gibi öğrenci öğretmenin her sorduğu soruya kısa da olsa cevap vermektedir. Verdiği cevapların hepsi doğrudur. Gözlem formu öğretmenin her cevaptan sonra öğrenciye jest ve mimikleriyle dönütte bulunduğunu göstermektedir. Sormuş olduğu son soruya öğrencinin verdiği yanıt sınıfı güldürmüştür. Bu durum karşısında öğrenci susarak yerine oturmuş ve o ders sonuna kadar derse katılmamıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin genelde sınıf içerisinde arkadaşlık kurma bakımından zayıf oldukları yönündedir. Bu öğrencilerin ya hiç arkadaşı bulunmamakta ya da sadece SHÇEK'e ait yuvalarda barınan diğer öğrencilerle arkadaşlık ettikleri gözlemlenmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin bazıları ders sırasında dikkatleri

üzerlerine çekmek için bir takım lüzumsuz davranışlarda bulunmakta veya arkadaşlarını rahatsız edecek boyutta taşkınlıklar sergilediği görülmüştür.

Ö: Kitabını açsana.

Ö18: (Açmaz, arkadaşının kitabına bakar)

Ö: Seninde var ama!

Ö18: Olsun, beraber bakalım.

15.10.2006-İ.4,1

Araştırmacı tarafından görüşmeler sonucu ulaşılan diğer bir bulgu, fiziksel düzenin derse katılımı etkilediği yönündedir. Görüşmelerde öğrenciler, fiziksel düzen kapsamında; sınıfın kalabalık olması, yetersiz araç-gereç donanımı gibi faktörlerin derse katılmalarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Gözlemler sonucunda sınıf ortamı aydınlık, temiz ve havadar olan sınıflarda bulunan öğrencilerin derslere daha çok katıldıkları görülmüştür. Sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda ise gürültü ve karmaşa olmaktadır. Bu durumda öğrenciler dersle ilgilenmemekte diğer arkadaşlarıyla bu ortama ayak uydurmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler çoğu öğrencinin sınıf mevcudunun az olmasını istediğini göstermektedir. Araştırmacı, bu durumu belirten öğrencilerin sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve derslere bu nedenle katılmadıklarını gözlemlemiştir.

Gözlemler sırasında araştırmacının belirlediği diğer bir bulgu Sosyal Bilgiler dersi, ders içeriğinin derse katılımı etkilediği yönündedir. Öğrenciler görüşmeler sırasında, bu dersin tarih konularını içerdiğini ve sıkıcı olduğunu belirtmiş, bu nedenle derslere zaman zaman katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemler sırasında bu düşünceye sahip olan öğrencilerin ders sırasında dersle ilgili olmadığı başka şeylerle ilgilendiklerini gözlemlenmiştir.

Bununla beraber, öğrencilerin çoğu derste yapılan etkinlikler sırasında derse katılmaktan zevk almaktadırlar. Yeni İlköğretim Programı ile birlikte sınıflarda uygulanmaya başlanan etkinlikler öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğrenciler, öğretmenlerinin Yeni

İlköğretim Programında yer alan etkinlikleri çok fazla uygulamadıklarını ifade etmişlerdir. Gözlemler sonucu araştırmacının tuttuğu notlarda bu durum açıkça gözlenmiş, öğretmenlerin ders sırasında tüm sınıfın aktif katılım gösterdiği etkinlik örneklerine çok nadir olarak yer verdiği görülmüştür. Bununla beraber, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin içinde buldukları duygusal durumları dikkate alındığında sınıflarında aktif katılımın sağlandığı ortamlarda bile bu öğrencilerin derslere çok fazla ya da hiç katılmadığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmacının gözlemlerden elde ettiği bulgular dikkate alındığında, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan çocukların görüşmelerde belirttikleri görüşleri ile derslerde gösterdikleri tutum, davranışlar ve derse katılımları çoğu zaman paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber, öğrenciler görüşmelerde öğretmenlerinin sınıfla konuştuğunda derslere katıldıklarını belirtmelerine rağmen gözlemler sırasında bu öğrencilerin derslere katılmadıkları görülmüştür.

5. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamında veri analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin getirilen öneriler belirtilmektedir.

5. 1. Sonuçlar

Veri analizlerinden hareketle, öğrencilerin derslere farklı şekillerde katıldıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler derslere tam katılırken, bazıları öğretmenin teşviki ile katılmakta çoğu ise derslere hiç katılmamaktadır. Bir çok öğrencinin, öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bildiği ya da konu ile ilgili fikirler yürüttüğü halde konuşmak istemedikleri, bunun nedeni olarak, utanma veya sınıf içerisindeki diğer öğrencilerin tavırları, ders sırasında söz aldıklarında arkadaşlarının gülmesi veya alay etmesi gibi birtakım sebepleri gösterdikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin derslere katılmamalarının diğer nedeni ise dersleri sıkıcı bulmaları ve derslerde konuyu öğretmenin anlatmasını tercih ederek pasif dinleyici konumunda olmayı tercih etmeleri gösterilebilir. Sınıfın fiziksel düzeni de öğrencilerin öğrenmelerini ve derse katılımlarını önemli bir şekilde etkilemektedir. Sınıfların kalabalık olması, sınıf içerisinde sessiz ve öğrenmeye uygun ortam yaratılmasını olumsuz yönde etkilediği için öğrencilerin derslere adapte olmasına engel olmaktadır.

Öğrencilerin derse katılımının öğretmenin öğrencilerle olan iletişimi ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. Öğretmenin ders işlenişinde kullandığı jest ve mimikler öğrencilerle öğretmen arasında karşılıklı güven ve öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamın yaratılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Derslerde öğretmenlerin, soru sorma, tahtayı kullanarak sınıf çalışması yapma gibi öğretim yöntemlerini kullandıkları gibi zaman zaman etkinlik ve grup çalışması gibi öğrencilerin aktif olduğu öğretim yöntemlerini de kullandıkları görülmektedir. Bu da

öğrencilerin derslere katılımını arttırmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin, sınıf içinde arkadaşlarıyla birlikte konuşurken ya da onları dinlerken yeni şeyler öğrendiklerini ve konuları böylece daha iyi anladıkları, öğretmenlerinin ders işlenişi sırasında bütün sınıfa hitap ettiğinde ve konuyu tartıştıklarında, bazı öğrencilerin ise öğretmenin onlarla birebir konuştuğunda konuları daha iyi anladıklarına ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan diğer bir sonuç, Sosyal Bilgiler derslerinde genelde soru cevap ve düz anlatım yönteminin kullanıldığı; drama, grup çalışması, harita çalışmaları gibi öğrencilerin aktif olduğu birçok öğretim yöntemlerinin zaman zaman kullanılmakta olduğudur. Sosyal Bilgiler dersinin tarih konuları ağırlıklı olması öğrencilerin, bu derste, daha çok etkinliğe yönelik öğretim yöntemlerini kullanmalarını istediklerini bu yolla derslere daha aktif katılabileceklerini düşündükleri ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma kapsamında son olarak, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin aile sevgisinden ve ortamından yoksun olmalarının onların sınıf içerisindeki davranışlarını ve derslere katılımlarını zaman zaman olumsuz etkilediği görülmüştür. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı dikkate alındığında; öğrencilerin ait olma ve sevgi ihtiyaçları giderilmediği sürece daha üst seviyede yer alan değer ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının giderilemeyeceği düşünülmektedir.

5. 2. Öneriler

Kuruma Yönelik Öneriler:

Çocukların yetişmesindeki en önemli etkenlerden biri olan aile faktörü göz ardı edilmemeli, aile sevgisi SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilere ulaştırılmaya çalışılmalıdır. Bu çocuklara koruyucu aile bakımı uygulanabilir. Koruyucu aile bakımı, çocuğa öz ailesi tarafından bakılmadığı, çocuğun evlat olarak verilmesi mümkün olmadığı ya da uygun görülmediği durumlarda bir aile yanında geçici veya devamlı bir süre içinde bakımının sağlanmasıdır. Böylece, SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilere aile sevgisi ve ilgi ortamı oluşturulmuş olacaktır.

Öğrencilerin yuvalarda buldukları zaman kapsamında gerçekleştirdikleri etüt saatlerinde yalnız ödevlerini yapmaları değil, farklı etkinlik örnekleri ile derslere hazırlanmaları sağlanabilir. Bunun için gönüllü olarak yuvalarda görev almak isteyen öğrenciler, öğretmenler veya ailelerden yardım alma yoluna gidilebilir.

Araştırmada bir sonraki adım olarak, koruyucu aile yanında kalan çocukların derslere katılımının ayrıntılı bir biçimde incelenmesi bu öğrenciler için etkili öğrenme-öğretme süreci oluşturulmasına yönelik gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler:

Araştırmanın analizi sonucunda belirtildiği gibi bir çok öğrenci öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bildiği halde ya da konu ile ilgili fikri olduğu halde, utandıklarından sınıf içerisinde arkadaşlarının onlarla alay edeceğinden korktuklarından derslere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencilerin sınıf içerisindeki diğer öğrencilerle tam anlamıyla kaynaşmadığını göstermektedir. Bu sebeple, sınıfta yapılan grup çalışmalarında veya ortak ödev projelerinde bu öğrenciler diğer öğrencilerle bir araya getirilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin okulun rehber öğretmeni bilgisi dahilinde SHÇEK'e ait yuvalarda barınan öğrencileri daha yakından tanınması sınıf öğretmenin bu öğrencileri diğer öğrencilerle kaynaşmasını ve dolayısıyla derse daha etkili katılmalarını sağlaması açısından önemlidir.

Ayrıca; Sosyal Bilgiler dersinin tarih konuları ağırlıklı olması nedeni ile öğretmenlerin bu derste soru cevap ve düz anlatım yöntemleri ile birlikte; drama, grup çalışması, harita çalışmaları gibi öğrencilerin aktif olduğu yöntemleri kullanmaları dersi öğrenciler için daha ilgi çekici hale gelmesini sağlayabilir.

KAYNAKÇA

AKYÜZ, E.

2000 **Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.** Ankara .

ALEXANDER, R.

1994 **Teaching Strategies. Innocence and Experiee; Reconstructing Primary Education.** Trentham Books.

ANIL, H.

1999 İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ARIN, D.

2006 Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi.(Yüksek lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ARSLAN, H.

2005 **Sınıf Yönetimi**, Edt: Mehmet Şişman-Selahattin Turan
Öğreti Yayınları

ARSLAN, M. M. & ERASLAN, L.

2003 Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. **Milli Eğitim Dergisi**, s. 160.

ATKINCI, H.

- 2001 Öğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişmesine Etkileri. (Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

BACANLI, H.

- 2003 **Gelişim ve Öğrenme**
Ankara: Nobel Dağıtım.

BALCI, A.

- 2004 **Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik Ve İlkeler.**
Ankara: Pegema Yayıncılık

BAŞ, M.

- 1990 Yetiştirme Yurdunda ve Anne Babası Yanında Kalan Öğrencilerin Kaygı Düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 5

BAŞARAN, İBRAHİM E.

- 2005 **Eğitim Psikolojisi; Gelişim, Öğrenme Ve Ortam.**
Ankara: Nobel Yayınları

BELL, J.

- 1993 **Doing Your Research Project**
Buckingham: St Edmundsbury Press

BİNBAŞIOĞLU, C.

- 1981 **Özel Öğretim Yöntemleri.** Dördüncü basım
Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

1995 **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi.**

İstanbul: MEB Yayınları

BLACK, L.

- 2002 She's Not In My Head Or In My Body': Constructing Pupil Identities Of Exclusion And Full Participation In Classroom Learning Processes. England: Annual Conference Of The British Educational Research Association Universty Of Exeter, 12-14 September

BLOOM, S.B.

- 1998 **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme.** (Çev:Durmuş Ali Özçelik)
İstanbul: MEB

BROOKS, J. G.& BROOKS M. G.

- 1993 **In Search For Understanding The Case For Constructivist Classroom.**
Alexandria Virginia : ASCD.

BUBER, M.

- 1987 **I and you** (2nd ed.; R. G. Smith, trans.).
New York: Scribners/Macmillan

BÜYÜKSOLAK, N.

- 1995 Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Bağlı Yuvalarda Kalan ve İlkokul Üçüncü Sınıfa Devam Eden Çocukların Akademik Başarılarının İncelenmesi. (Bilim Uzmanlığı Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.

CELEP, C.

- 2002 **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**
Ankara: Anı Yayıncılık

CILGA, İ.

- 1990 **Korunmaya Muhtaç Gençlerin Sorunları ve Yetiştirme Yurtları.**
Ankara: TC Başbakanlık Gençlik Ve Spor Genel Müdürlüğü Yayınları

COHEN, L. & MANION, L.

- 1993 **Research Methods In Education**
London: Routledge

ÇELENK, S.

- 2001 **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**
Ankara: Anı Yayıncılık

ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N.

- 2000 **İlköğretim Programları ve Gelişmeler; Prgram Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından değerlendirilmesi.**
Ankara: Nobel Yayınları.

ÇINAR, O. TEYFUR, E. & TEYFUR, M.

- 2006 İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi, **Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt: 7, s.11

DENZİN N. K. & LINCON, Y. S.

- 1994 **Introduction: Entering the field of qualitative research.** In N.K.

DERİ, M.

- 1999 Osmanlılarda Eğitim- Öğretim Faaliyetleri. **İlkadım Dergisi**, s. 135

DEWEY, J.

- 1936 **Türkiye Maarifi Hakkında Rapor**, İstanbul

DURUKAN, H. & ÖZTÜRK, H.İ.

2004 **Sınıf Yönetimi.**

İstanbul: Lisans Yayıncılık

EDWARDS, D. & MERCER, N.

1987 **Common Knowledge: The Development of Understanding in the**

Classroom. Methuen & Co, London

EKİZ, D.

2003 **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve**

Eleştirel Kuram Metodolojileri.

Ankara: Anı Yayıncılık

EKSİ, A.

1990 **Çocuk, Genç, Ana Babalar.**

Ankara. Bilgi Yayınevi:164-167.

ERDEN, M.

2001 **Sınıf Yönetimi**

İstanbul: Alkım Yayıncılık

ERDEN, M. & AKMAN, Y.

1997 **Eğitim Psikolojisi**

Ankara: Arkadaş Yayınevi

ERDEM, A.R.

2005 İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Geline Nokta. **Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi**, cilt.5, s.2.

ERDOĞAN, S. & ALİSİNANOĞLU, F.

2002 Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 10 Yaş Çocuklarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s. 1-2

ERKAN, G.

- 1995 **Korunmaya Muhtaç Çocuklar.**
Ankara: Çocuk Yuvalarında Bir Araştırma.

FİDAN, N.

- 1996 **Eğitim Psikolojisi, Okulda Öğrenme ve Öğretme.**
Ankara: Alkım yayınları.

GÜMÜŞELİ, A. İ.

- 2004 Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi.
Özel Okullar Birliği Bülteni, 2/6

GÜR, M.

- 1990 Yetiştirme Yurdu Yaşantısı Geçiren Ortaokul Öğrencilerinin Sorunları.
(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi.

GÜRKAN, T. & GÖKÇE, E.

- 1999 **Türkiye'de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim.**
Ankara: Siyasal Kitabevi.

GÜVEN, B.

- 2003 İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık- Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi.
(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

HARSTE, J. C., SHORT, KATHY G., & BURKE, C. L.

- 1988 **Creating classrooms for authors.** Portsmouth, NH: Heinemann [2nd Edition published in 1996 under the title of "Creating classrooms for authors and inquiries" with authorship in this order, Short, Harste, Burke.]

HAUSFATHER, S. J.

1996 Vygotsky and Schooling: Creating a Social Contest for learning.
Action in Teacher Education. Volume:18.

İŞMAN, A.

1999 Eğitim Teknolojisinin Kuramsal Boyutu: Yapısalcı Yaklaşımın
(Constructivisim) Eğitim Öğretim Ortamlarına Etkisi.
İzmir: Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu. Dokuz
Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

JOHNSON, K. E.

1995 **Understanding Communication in Second Language Classrooms**
Cambridge: Cambridge University Press,

KAĞITÇIBAŞI, Ç.

2000 **Kültürel Psikoloji; Kültür Bağlamında İnsan ve Kültür**
İstanbul: Evrim Yayınevi

KANDEMİR, D.

1999 Öğrenci Merkezli Eğitim, Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi, **Divolka**,
s. 2/4.

KARASAR, N.

2004 **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**
Ankara: Nobel Yayınları

KUT, S.

1989 **Korunmaya Muhtaç Çocuklar.**
Unicef: Türkiye’de Çocuğun Durumu

LAVE, J., & WENGER, E.

1991 **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.**
Cambridge, UK: Cambridge University Press

MANNION, G.

2003 Children's Participation In School Grounds Developments: Creating A Place For Education That Promotes Children's Social Inclusion, **Int. J. Inclusive Education**, Vol 7, No.2.

MCCALLUM B., HARGREAVES, E. & GIPPS, C.

2000 Learning The Pupil Voice. **Cambridge Journal Of Education**, Vol: 30, No:2.

MEB.

1926 **İlköğretim Programı.**

MEB.

1936 **İlköğretim Programı.**

MEB.

1948 **İlköğretim Programı.**

MEB.

1968 **İlköğretim Programı.**

MEB.

1998 **İlköğretim Programı**

MEB.

2005 **İlköğretim Programı.**

MEB.

2005 **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı.**

MOTTAGHİPOUR, Y. & BİCKERTON, A.

(2005) The Pyramid of Family Care: A framework for family involvement with adult mental health services, Australian **e-Journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)**, Volume 4, Issue 3.

MULLER, U. , CARPANDALE & JEREMY, M.

1998 Role Of Social Interaction In Piaget's Theory: Language For Social Cooperation And Social Cooperation For Language”
New Ideas In Psychology, 18, 139-156

NAS, R.

2006 **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi; Program, Yönyem ve Teknikler**, Bursa: Ezgi Yayınevi

ÖZBEK, Ö.

2006 Öğrenme Stiline Uygun Olarak Düzenlenen Etkinliklerin Akademik Başarı, Hatırda Tutma Düzeyi ve tutumlara Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZÇELİK, D. A.

1992 **Programları ve Öğretim.**
Ankara, ÖSYM Yayınları

ÖZTOP, H. & TELSİZ, M.

1996 Ana-Baba Eğitimi. **Yaşadıkça Eğitim**, s. 46.

ÖZTÜRK, C. & BAYSAL, N.

2005 İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu, Pamukkale Üniversitesi, **Eğitim Bilimleri Dergisi**, s.6, N.2

PAJARES, M. F.

1992 Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, Vol.62(3)

PATTON, M. Q.

1990 **Qualitative Evaluation and Research Methods (2nd ed.)**.
Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc. Patton, M. Q.

ROBSON, C.

1991 **Real World Research**
Blackwell Publishers, Cambridge, USA.

PROFESÖRLER KURULU

2005 Eğitim Programları Profesörleri Kurul Toplantısı. www.ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf.adresinden 21.11.2006 tarihinde alınmıştır.

PUNCH, K.F.

2005 **Sosyal Araştırmalara Giriş, Nicel ve Nitel Yaklaşımlar** (Çev: D. Bayrak, Z. Akyüz ve H.Arslan) Ankara: Siyasal Kitapevi

RUDDUCK, J. & FLUTTER, J.

2000 Pupil Participation And Pupil Perspective: Carving A New Order Of Experience .**Cambridge Journal Of Education**, Vol. 30, No. 1

RUNGE, A.

1997 Impact of Maple & Trade; on the Design, Instruction and Performance in an Undergraduate Physics Mathematical Methods Course, Unpublished PhD Dissertation, University of Nebraska, <http://dwb.unl.edu/APRDiss/Diss>

SAĞLAM, M.

1999 Öğretimi Etkileyen Etmenler” Öğretimde planlama ve Değerlendirme.
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

SARMA, A. & HOEK, A. V.

2004 A Need Hierarchy For Teams. **ISR Technical Report.**
www.ics.uci.edu/asarma/paper/maslow.pdf.

SENEMOĞLU, N.

2004 **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.**
Ankara: Gazi Yayınevi.

SHÇEK KANUNU

1989 SHÇEK Mevzuatı (2002), T.C. **Başbakanlık SHÇEK Yayınları**, sayı 39,
Ankara

SLAVİN, R.

1995 A model of effective instruction. **The Educational Forum**, 59, 166-176.

SÖNMEZ, V.

2003 **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.**
Ankara: Anı yayıncılık, 9. baskı.

SÖZER, E.

1998 Sosyal Bilgiler Öğretimi, Anadolu Üniversitesi, **Açıköğretim Fakültesi Yayınları**, No: 581

ŞAHİN, Ç.

2002 Teachers’ Beliefs And Practises In The Teaching Of Literacy And Numeracy At Key Stage 2: With Particular Referance To Questioning, Universty Of Bath (For Degree Of Phd)

ŞANOL, U.

- 2003 Osmanlı Devletinde Medreselerde Ders Programları Öğretim Metodu; Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s.14, No: 1

ŞENER, T.

- 2004 Çocukların ve Gençlerin Katılımı, **Çoluk Çocuk Dergisi**, Nisan Sayısı.

STABLES, A.

- 2003 Learning, Identity and Classroom Dialogue
Journal of Educational Enquiry, Vol.4 No.1

STRAUSS A. & CORBİN J.

- 1998 **Basics of Qualitative Research**
California, Sage Publications.

THOMSON, P. & HOLDSWORTH, R .

- 2003 Theorising Change In The Educational 'Field': Re-Readings Of 'Student Participation' Projects. **International Journal of Leadership in Education**, 6 (4).

UNİCEF

- 1999 **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme** , Ajans Turk Basın ve Basım A.Ş.

ÜSTÜN, E.

- 2004 8-12 Yaşları Arasındaki Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısı.
Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi, s. 10-11.

ÜSTÜNER, S., EROL, N., & ŞİMŞEK, Z.

- 2004 Koruyucu Aile Bakımı Altındaki Çocukların Davranış ve Duygusal Sorunları. **Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi**, s.12/3.

VARIŞ, F.

- 1994 **Eğitimde Program Geliştirme.**
Ankara: Alkım yayınları, 3.baskı.

VURAL, B.

- 2004 **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka.**
İstanbul: Hayat Yayıncılık.

YALIN, H. İ.

- 2003 **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**
Ankara: Nobel Dağıtım.

YAVUZER, H.

- 1992 **Çocuğun Duygusal ve Toplumsal Gelişiminde Ailenin Rolü**
İstanbul: 1982-1983 Seminer Konferansları, Ak Yayınları.

YILDIRIM, A.

- 1999 Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi , **Eğitim ve Bilim**, Cilt. 23, s.112

YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK H.

- 2005 **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.**
Ankara: Seçkin Yayınevi.

WEISS, A.R. & BRIGHAM, R. A.

- 2003 **The Family Participation İn After School Study.** Boston: Ma İnstitute For Responsive Education. www.responsiveeducation.org/current.html=after_school. Erişim Tarihi:12.06.2007

WOOD, D.

- 1998 **How Children Think and Learn (2nd edition)**
Oxford; Blackwell Publishing.

ZENGİN, Z.S.

1993 II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Islahı ve Din Eğitim
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri, Erciyes Üniversitesi Sos.
Bil. Enstitüsü.

<http://www.shcek.gov.tr>

Erişim Tarihi: 28.04.2006

<http://www.meb.gov.tr>

Erişim Tarihi: 25.04.2006

http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/hizm_cy.asp

Erişim Tarihi: 13.02.2006

<http://www.shcek.gov.tr/portal/dosyalar/hizmetler/cocuk/>

Erişim Tarihi: 13.02.2006

EKLER**EK**

- 1** İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı
- 2** İstanbul Valiliği SHÇEK Genel Müdürlüğünün İzin Yazısı
- 3** Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğünün İzin Yazısı
- 4** Görüşme Formu
- 5** Gözlem Formu
- 6** Görüşme Formu Örneği

EK - 1

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2010
Konu : Anket (Sibel İLERİ)

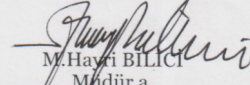
12/12/2005

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

- İLGİ: a) Valilik Makamının 29.11.2005 tarih ve 580/1932 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
c) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07.11. 2005 tarih ve 203 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Arş.Görevlisi Sibel İLERİ'nin "**Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi**" konusunda anket yapmasının uygun görüldüğü hakkındaki (a) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Onayı doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Hayri BİLİCİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) Valilik Onayı.
Ek-2. Anket

EĞİTİM
%100
DESTEK

4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web:** http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur

EK – 1 Devamı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1995
Konu : Anket (Sibel İLERİ)

08/12/2005

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün 2430 sayılı emri.
b) Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07.11.2005 tarih ve 3686 sayılı yazısı.

Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Arş.Görevlisi Sibel İLERİ'nin "**Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi**" konusunda anket çalışması yapma isteği hakkındaki (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçen yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla, EK-3/2/3'de bulunan soruların başında öğrencinin adı soyadı ve sınıfı bölümlerinin çıkartıldıktan sonra, EK-3/2/3'de belirtilen toplam 12(onkiki) sorudan ibaret anket çalışmasını EK-3/1'de belirtilen ilköğretim okullarındaki Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna ait yuvalarda barınan ilköğretim I. kademe ve II. devre öğrencilerine 2005-2006 ve 2006-2007 öğretim yıllarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGI(b) yazı ve ekleri

OLUR
02/12/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EGİTİM
100
DESTEK
4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur.34@meb.gov.tr **Web:** http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur

EK – 1 Devamı



T.C.
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
 EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

Ek. 3/1
 140.

SAYI : B.30.2.ÇAÜ.0.36.00.00/095- 3686
 KONU : Arş. Gör. Sibel İLERİ'nin Gözlem ve Mülakat İzni

ÇANAKKALE
 07.11.2005

T.C.
 İSTANBUL VALİLİĞİNE
 (İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ, yürütmekte olduğu "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim I. Kademe II. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğünüze bağlı aşağıda isimleri belirtilen ilköğretim okullarında, 2005 – 2006 ve 2006 – 2007 Eğitim – Öğretim yıllarında gözlem ve mülakat yapmak istemektedir.

Söz konusu çalışmada kullanılacak Gözlem ve Mülakat Formlarının birer örneği yazımız ekinde sunulmuştur.

Gözlem ve mülakat çalışması için gerekli iznin verilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

104101
 İl Millî Eğitim Müdürlüğüne
 • Vali A.

14 Kasım 2005

Saygılarımla

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL
 Dekan

EKİ: 2

Gözlem ve Mülakat Çalışması Yapılmak İstenen İlköğretim Okulları

Hüseyin Avni Kurşunlu İlköğretim Okulu
Namık Kemal İlköğretim Okulu
Cevdet Sami İlköğretim Okulu
Karagümruk İlköğretim Okulu
Neslişah İlköğretim Okulu

Ek - 2

T.C
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü

İSTANBUL
02.12.2006


SAYI:B.02.1.SÇE.4.34.00.00.Ç-1-2006/ 1561
KONU: Arş.Gör.Sibel İLERİ' nin Gözlem ve
Mülakat İzni.

ÇANAKKALE ONSEKİZMART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI' NA

İLGİ: 03.02.2006 tarih ve 303 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınızda belirtilen bünyenizde çalışan Arş.Gör. Sibel İLERİ' nin Müdürlüğümüze bağlı Okmeydanı, Eyüp, Fatih Geleceğimizin Çocukları Vakfı Çocuk Yuvalarında 2005-2006 ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim döneminde gözlem ve mülakat yapma talebi ile ilgili olarak 23.12.2005 tarih ve 255 sayılı Genel Müdürlük Makamımızca alınan Genel Müdürlük oluru yazımız ekinde sunulmuş olup;

Gereğini bilgilerinize arz ederim.


Seyfi BOZÇELİK
İl Müdürü V.

EK: 1 adet yazı
1 adet onay

Ek – 2 Devamı

T.C
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü

İSTANBUL
R.Ş./A./2006

SAYI: B.02.1.SÇE.4.34.00.00.Ç-1-2006/ 63
KONU: Gözlem ve Mülakat
(Sibel İLERİ)

DAĞITIM

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ' nin 2005-2006 ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim döneminde kuruluşunuzda gözlem ve mülakat yapma talebi Genel Müdürlük Makamı' nın 23.12.2005 tarih ve 255 sayılı onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Gülner Ertürk AKSOY
İl Müdür a.
İl Müdür Yardımcısı

Gereği:
Eyüp Çocuk Yuvası
Kasımpaşa Çocuk Yuvası
Fatih Geleceğimizin Çocukları Vakfı Çocuk Yuvası

EK: 1 adet yazı
1 adet onay

03.01.2006 YAZAN: M.TEMEL
...../...../2006 SHU: S.ARSLAN
03.01.2006 ŞBM: M.HAN

PROF.KAZIM İSMAİL GÜRKAN CAD.NO:8 CAĞALOĞLU TEL: 5 11 42 75 (5 Hat) FAX : 526 44 49

Ek - 2 Devami

T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B.02.1.SÇE.0.72.00.01/605-3- 533
KONU : Gözlem ve Mülakat
(Sibel İLERİ)

23 ARALIK 2005

İSTANBUL VALİLİĞİNE
(İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü)

İLGİ: Çocuk Hizmetleri Daire Başkanlığının 21.12.2005 tarih ve 1839 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ'nin İstanbul İlinde bulunan Ok Meydanı, Eyüp, Fatih Geleceğimizin Çocukları Vakfı Çocuk Yuvalarında 2005-2006 ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim döneminde gözlem ve mülakat yapma talebi bildirilmiştir.

Makamın 23.12.2005 tarih ve 255 sayılı Onayı ile söz konusu çalışmanın İstanbul İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü koordinesinde ve yukarıda adı geçen yuva müdürlüklerinin denetiminde Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ tarafından yürütülmesi ve araştırma tamamlandığında bir örneğinin Eğitim Merkezi Başkanlığı'na gönderilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

H.Lütfi ÖZTÜRK
Genel Müdür a.
Eğitim Merkezi Başkanı

EK: Onay Sureti.

DAĞITIM:
Gereği:
-İstanbul İl Sos.Hiz.Müd.

Bilgi:
ÇHD Bşk.

İl Sosyal Hiz. Müd.
Vali A.

T.C.
İSTANBUL İL SOSYAL HİZMETLER
MÜDÜRLÜĞÜ EVRAK KALEMİ
30 ARALIK 2005
7485

İl. Sosyal Hizmetler
Merkezi Başkanı
20/12/06

46
20/12/06

Ek - 2 Devamı

T.C.
BAŞBAKANLIK
SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU
GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

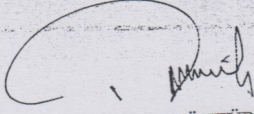
SAYI : B.02.1.SÇE.0.72.00.01/605-3-255
KONU : Gözlem ve Mülakat
(Sibel İLERİ)

23.12.2005

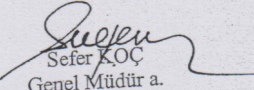
GENEL MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Çocuk Hizmetleri Daire Başkanlığının 21.12.2005 tarih ve B.02.1.SÇE.0.10.00.00-770-1839 sayılı yazısı ve eklerinde; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ'nin İstanbul İlinde bulunan Ok Meydanı, Eyüp, Fatih Geleceğimizin Çocukları Vakfı Çocuk Yuvalarında 2005-2006 ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim döneminde gözlem ve mülakat yapma talebi bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın İstanbul İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğü koordinesinde ve yukarıda adı geçen yuva müdürlüklerinin denetiminde Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ tarafından yürütülmesi hususunu Olurlarınıza arz ederim.


H. Lütfi ÖZTÜRK
Eğitim Merkezi Başkanı

OLUR
23/12/2005


Sefer K. OÇ
Genel Müdür a.
Genel Müdür Yardımcısı

Anafartalar Cad.68/4 Ulus / ANKARA
Telefon: (0 312) 310 24 60 / 1233
e-posta: egitim@shcek.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Turgay ÇAVUŞOĞLU - Şb.Md.
Faks: (0 312) 311 89 98
Elektronik Ağ: www.shcek.gov.tr

Ek - 3



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

22.12.2005


SAYI : B.08.4.MEM.4.17.00.07.311/ 23037
KONU : Anket Uygulaması

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

İLGİ : a) Eğitim Fakültesi Dekanlığının 07/11/2005 tarih 3688 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planla ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 01/12/2005 tarih B.08.0.APK.0.03.05.01-01/ 7728 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ'nin yürütmekte olduğu "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna Ait Yuvalarda Barınan İlköğretim 1. Kademe 2. devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunun Öğrenmeye Etkisi" konulu anket uygulamasının İlimiz Merkez, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Turgut Reis İlköğretim Okulu, Vali Fahrettin Akutlu İlköğretim Okulu, Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okullarında uygulanması talebiniz Bakanlığımız Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmiş olup; anketin uygulamasında sakınca bulunmadığına dair Bakanlığımızın ilgi yazı örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Tahir DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :
EK-1 Bakanlık Oluru Örneği (1 adet, 1 sayfa)
EK-2 Anket (1 adet, 1 sayfa)

EĞİTİM
%100
DESTEK

0 692 212 444 0 632
DANIŞMAN HAYATI

Vilayet Konağı 3. Kat 17100 ÇANAKKALE

Tel. : 217 11 35

Faks : 217 29 72

E-Posta : canakkalemem@meb.gov.tr

İnt. Adresi : http://canakkale.meb.gov.tr

Ek – 3 Devamı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/7728
Konu : Araştırma İzni

D/19/2005

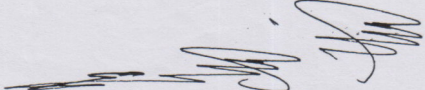
ÇANAKKALE VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Çanakkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 18.11.2005 tarih ve 21797 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Sibel İLERİ'nin "Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na ait Yuvalarda Barınan İlköğretim 1. Kademe 2. Devre Öğrencilerinin Derslere Katılımı ve Bunların Öğrenmeye Etkisi" konulu tez anketini ilinizde bulunan Mustafa Kemal İlköğretim Okulu, Turgut Reis İlköğretim Okulu, Vali Fahrettin Akutlu İlköğretim Okulu ve Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu öğrencilerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığı tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 1 sayfa 6 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK :
EK – 1 Anket (1 Sayfa)

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e – posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

Ek - 4**GÖRÜŞME FORMU**

Amaç: SHÇEK’deki yuvalarında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılım ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelemek

Süre:

Adı, Soyadı:

Okul:

Sınıf:

Sınıf Mevcudu:

Öğrencinin Cinsiyeti:

Kız :

Erkek:

SORULAR

1. Sosyal Bilgiler dersinde neler öğreniyorsun? Açıklar mısın?
2. Sosyal Bilgiler dersinde en çok hangi konuda çalışmak hoşuna gidiyor?
3. Öğretmenin dersi yalnız kendisinin anlatması mı yoksa sizinle tartışarak anlatması mı hoşuna gidiyor?
4. Öğretmenin sadece seninle mi yoksa sınıftaki arkadaşlarınla konuştuğunda mı daha çok şey öğreniyorsun?
5. Ders sırasında öğretmenle rahat konuşabiliyor musun?
6. Sınıfta çok arkadaşın var mı? Grup çalışması yapacağınız zaman en çok kimlerle çalışmayı seviyorsun?

Ek - 5

GÖZLEM FORMU

Amaç: SHÇEK’deki yuvalarında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılım ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelemek

Süre:

Adı, Soyadı:

Okul:

Sınıf:

Sınıf Mevcudu:

Öğrencinin Cinsiyeti:

Kız:

Erkek:

1. Sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler:
2. Yapılan etkinliklerde öğrencinin rolü:
3. Öğrencinin derse katılımı:
4. Öğrencinin öğretmen ile olan iletişimi:
5. Öğrencinin arkadaşları ile olan iletişimi:
6. Sınıf Organizasyonu:

Ek – 6

GÖRÜŞME FORMU ÖRNEĞİ

Amaç: SHÇEK’deki yuvalarında barınan, İlköğretim I. Kademe II. Devre öğrencilerinin derslere katılım ve bunun öğrenme üzerine etkisi hakkındaki bakış açılarını incelemek

ÖĞRENCİ NO 13

A.Adını soyadını alabilir miyim önce?

B.Okan Ağırtaş

A.Okan?

B.Ağırtaş

A.Hangi sınıftasın Okan?

B.5/A

A.Sınıfınız kaç kişi?

B.12

A.12kişi mi?

B.Yaşım Oniki

A.Sınıfınız kalabalık mı?

B.Evet

A.Karnen nasıl geldi?

B.Orta.

A.Orta? hangi derslerin kötü, Sosyal Bilgiler dersin nasıl?

B.Karnemi unuttum ki ben.

A.Seviyor musun Sosyal Bilgiler dersini?

B._____

A.Duyamadım...

B.seviyorum

A.niye?

B.Hı?

Ek – 6 Devamı

A.Niye seviyorsun?

B.eğlenceli oluyor.

A.Eğlenceli neler yapıyorsunuz ki eğlenceli oluyor?

B.konular yapıyoruz, şey..çalışma kitabına yazılar yazıyoruz, öyle işte.

A.Anlat bana bir Sosyal Bilgiler dersini dersini çok merak ettim şimid!

B.Bulmaca falan, bazen kitaplarda oluyor. Öğretmen sorular soruyor bize. İşte...

A.Sizde anlatıyor musunuz u dersi?

B.Hı hı..

A.En çok hangi konularda çalışmak hoşuna gidiyor?

B.Özet

A.Özet demek, nasıl yazıyorsun özeti?

B.Mesela, örneğin bir kitabı okuyor, ondan sonra aklımda kalanları yazıyorum.

A.Bu hoşuna gidiyor, böyle daha mı iyi öğreniyorsun?

B.Hı hı...

A.Peki öğretmenin dersi yalnızca kendisi mi anlatıyor, yoksa sizinle tartışarak mı anlatıyor?

B.Tartışarak

A.Hangisini daha çok seviyorsun?

B.Neyden?

A.Öğretmenin kendi anlatmasını mı yoksa sizinle tartışarak anlatmasını mı?

B.Fark etmez.

A.Sen hangi durumda daha iyi anlıyorsun?

B.Hı?

A.En iyi şekilde sen hangisini anlıyorsun?

B.Öğretmenin anlatmasını çünkü bir kişi konuşunca o yanlış bu yanlış deyip duruyorlar, kafa karıştırıyorlar.

A.Peki öğretmen konuşunca onun söylediği doğru mu oluyor?

B.Hı hı bazen şaşırıyor ama özür diliyor.

A.Özür diliyor öyle mi?

B.evet

Ek – 6 Devamı

A.Her zaman parmak kaldırıyor musun?

B.Çık (hayır anlamında)

A.Niye?

B.Zor sorularda bilemediğim sorularda kaldırmıyorum.

A.Peki öğretmenin o zaman Okan sen kalk diyor, diyor mu? Sen parmak kaldırmadan?

B.sıra sıra kaldırıyor.

A.O zaman cevap verebiliyor musun?

B.Bildiklerimi veriyorum, bilemediklerimi vermiyorum.

A.Arkadaşlarıyla rahat konuşabiliyor musun?

B.konuşuyorum.

A.Çok arkadaşın var mı sınıfta?

B.Var

A.En yakın arkadaşın kim?

B.Murat

A.İyi anlaşıyor musun?

B.Anlaşıyoruz ama benim her söylediğimi öğretmene yetiştiriyor.

A.aaa, niye?

B.bilmiyorum

A.Öğretmenin kızıyor mu peki sana?

B.Hayır anlamında kafasını salla

A.sence doğru bir şey bu?

B.Ney?

A.Arkadaşının bunu yapması

B.Yanlış

A.sence doğrusu ne olmalı?

B.Şey mesela öğrenci bir şey olursa söylememesi gereken söyleyecek en sevdiği arkadaşına rağmen.

A.grup çalışması yapıyor musunuz?

B.yapıyoruz.

Ek – 6 Devamı

A.Seviyor musun grup çalışması yapmasını?

B. evet mesela rol yapcaz. Ben ezberledim. İstiyorsanız getireyim.

A. biraz sonra onu da getiririz. Mesela neler yapıyor sunuz?

B. ezberliyoruz, sene sonunda ay sene başında şey yapıcamö eğlence

A. piyes mi?

B. evet piyes

A. senin rolün ne?

B. Şey benim, tahsildar

A. çok güzel böyle daha mı iyi öğreniyorsun*

B. Hıhı

A. Neden?

B. Hoşuma gidiyor.

A. Peki şimdi zorlandığın konular vardır dimi muhakkak. Diğer derslerde, Sosyal Bilgiler dersinde

B. vaaar

A. sen bu konuları daha iyi öğrenebilmek için derse daha çok katılabilmek için nasıl bir ortam istersin? Öğretmenin arkadaşların nasıl davransın ki sen daha iyi öğrenebilesin? Hiç düşündün mü?

b. aklım başka şeylere takılıyor.

A. Hıhı, nelere takılıyor aklın*

B. biraz da dışarı bakıyorum, takılıyor öyle.

A. Dışarı bakınca ne düşünüyorsun?

B. hiç!

A. şu an bir yere takılmıyor di mi aklın?

B. (hayır anlamında)

A. peki derste niye sıkılıyor?

A. Yok canım sıkılmıyor.

A. eee

B. Dersler güzel.

A. Ödev veriyor mu öğretmeniniz?

Ek – 6 Devamı

B.veriyor.

A.En çok hangi dersten veriyor mesela?

B.Şeyden veriyor. Bir tane büyük kitap var ondan.

A.etkinlik kitabı mı?

B.hı hı, etkinlik değil test.

A.Peki

B.Tüm dersler

A.Etüt saatinde mi yapıyorsunuz ödevlerinizi? Nasıl etüt saatlerini seviyor musun?

B. evet

A.Memnun musun etüt saatlerinden öğretmenlerin yardımcı oluyor mu?

A.Nasıl oluyor?

B.Bilemediğimiz sorulara yardımcı oluyorlar.

A.sadece ödev mi yapıyorsunuz etüt saatlerinde?

B. evet

A.Başka bir şey yapmıyor musunuz?

B.bazen öğretmen çay çikolata falan dağıtıyor çıkışta. Kraker falan. Aile gruplarımız var herkes 1 gruba bir şeyler dağıtıyor.

A.etüt saati ile ilgili söylemek başka bir şey var mı?

B.yok

A.Etüt saati nasıl olsa daha güzel olurdu sence, gürültü çok oluyor mu?

B.Öğretmenler olmadığı günler

A.Peki sence gürültü dersteki anlamayı engelliyor mu?

B. evet

A.neden?

B.Kimisi ders yapıyor, okulda aklına bir şey gelmiyor. Mesela ben ses yurttaki etkinliğimi yaparken 1 kız 1 öğrenci abla bana yardım ederken yurttaki Elif diye 1 kız var yanıma gelip konuşturuyor. Abla buraya gel, şuraya gel diyor. Bende bir şey anlayamıyorum, ezberleyemiyorum.

A.Yani sen öğretmenin direk seninle konuşursa daha iyi anlarım mı diyorsun?

B. evet

Ek – 6 Devamı

A.Başka bir şey söylemek istiyor musun bana? Bunlar haricinde?

B.Çık (Hayır anlamında)

A.Peki, teşekkür ederim...