

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULAMAYA KONULAN
SEÇMELİ SATRANÇ DERSİ PROGRAMININ İNCELENMESİ
(Kütahya İli Örneği)

Süleyman MANAK

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Anabilim Dalı
Danışman: Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali ÇAKIR

Afyonkarahisar
Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi

Mayıs 2007

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Amacı Ve Önemi.....	3
Problem Cümlesi.....	4
Alt Problemler.....	4
Değişkenler.....	4
Hipotezler.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlamalar.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

I.EĞİTİM PROGRAMLARININ

HAZIRLANMASI.....	6
A.Eğitim Programı.....	6
B.Eğitim Programı Tasarısı.....	8
1.Hedefler.....	8
2.Eğitim Durumları.....	9
3.Değerlendirme.....	10
C.Program Tasarısı Yaklaşımları.....	11

	Sayfa
1. Konu Merkezli Yaklaşım.....	11
2. Birey Merkezli Yaklaşım.....	12
3. Sorun Merkezli Yaklaşım.....	12
II. PROGRAM DEĞERLENDİRME.....	13
A. Eğitimde Program Değerlendirme.....	13
B. Değerlendirme Çeşitleri.....	14
1. Tanılayıcı Değerlendirme.....	14
2. Biçimlendirici Değerlendirme.....	15
3. Düzey Belirleyici Değerlendirme.....	15
4. Ürüne Bakarak Değerlendirme.....	15
5. Program Öğelerine Dönük Değerlendirme.....	16
a. Hedeflerin Değerlendirilmesi.....	16
b. Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi.....	16
c. Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi.....	17
III. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE	
MODELLERİ.....	19
A. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	19
B. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç Ve Ürün Modeli.....	19
C. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli.....	20
D. Eğitsel Eleştiri Modeli.....	21
E. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	21
Yapılandırmacılık.....	22
Basamaklı Öğretim Programı.....	24
IV. SATRANÇ.....	25
Satranç Tarihi.....	25
Dünyada Satranç.....	29
Avrupada Satranç.....	29
Türkiye'de Satranç.....	31
İlk Satranç Robotu.....	32

	Sayfa
Satrancın İnsanlar Üzerindeki Etkileri.....	33
Genel Satranç Kuralları.....	34
Sosyal İlişki Kurmak	35
Satrancın Yararları.....	36
Satrancın Sosyal Yararları.....	37
Satranç Ve Başarı.....	37
Satranç Eğitime Yönelik Çalışmalar.....	38
Satranç Dersi Öğretim Programının Özellikleri.....	44
Satranç Dersi Öğretim Programı Uygulama Süreci.....	46
A Düzeyi Etkinliklerde Öğrenciden Beklenen Görevler.....	47
B Düzeyi Etkinliklerde Öğrenciden Beklenen Görevler.....	47
C Düzey Etkinliklerde Öğrenciden Beklenen Görevler.....	48

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	51
Araştırmanın Modeli.....	51
Evren Ve Örneklem.....	51
Veri Toplama Aracı.....	57
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Ve Uygulanması	58
Verilerin Toplanması.....	58
Verilerin Analizi.....	59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BÜLGULAR VE YORUMLAR.....	61
İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşleri.....	63
Ankete katılanların cinsiyetlerine göre dağılımlarının t testi sonuçları.....	70
Ankete katılanların Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre t testi sonuçları.....	71

	Sayfa
Ankete katılanların kıdemlerine göre anova testi sonuçları.....	72
Ankete katılanların branşlarına göre anova testi sonuçları.....	74
Ankete katılanların mezun olunan okullara göre anova testi sonuçları.....	76
Ankete katılanların satrançla ilgili faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.....	77
Ankete katılanların satrancı bilme seviyelerine göre anova testi sonuçları.....	79
Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.....	81
Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takiplerine göre anova testi sonuçları.....	83

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
Kaynaklar.....	88
EK-1 Program Değerlendirme Envanteri.....	91
EK-2 İzin Belgesi.....	95

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

İmza

Danışman Üye : Yrd.Doç.Dr.M.Ali ÇAKIR



Jüri Üyeleri : Yrd.Doç.Dr. Gürbüz OCAK



: Yrd.Doç.Dr.Mahmut BABACAN



İlköğretim Anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Süleyman MANAK'ın "İlköğretim Okullarında Uygulamaya Konulan Seçmeli Satranç Dersi Programının Değerlendirilmesi" başlıklı tezini değerlendirmek üzere 18.05.2007 günü saat 16:00'da Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç.Dr.Mehmet KARAKAŞ
MÜDÜR

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim Satranç programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağını öğretmen, idareci ve müfettiş görüşleri doğrultusunda incelemesidir.

Araştırmanın örneklemini, Kütahya ilinde merkez ilköğretim okullarında görev yapan, seçmeli Satranç dersini okutan öğretmenler, idareciler ve müfettişler oluşturmaktadır.

Araştırmada; aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ANOVA, Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Araştırma sırasında veri toplama aracı olarak, ilköğretim Satranç programında yer alan kazanımlardan oluşan 43 soruluk bir anket kullanılmıştır. Anket, satranç dersini okutan öğretmenlere, idarecilere ve müfettişlere uygulanmıştır.

Çalışma sonunda ilköğretim Satranç programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda öğretmenler, müfettişler ve idareciler olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Satranç, İlköğretim Programı, Seçmeli ders, İlköğretim okulları.

ABSTRACT

The aim of this training is to examine whether the students can take the advantages in the primary chess programme in accordance with the opinion of teacher, administrator and inspector.

The teachers working in the primary school in the center of Kütahya and training chess lessons as elective courses, administrators and inspectors form the sampling of this research.

The data gathered in the research were interpreted by such techniques as arithmetic means standard deviation, t test, ANOVA, Tukey HSD test.

During the research a poll including 43 questions resulted from the experiences in the Primary Chess Programme was used as a tool to gather data.

The teachers , inspectors and administrators expressed their positive opinions would take the advantage of the experiences in primary chess programme at the end of the training.

Key words : Chess, Primary Programme, Elective courses, Primary schools.

ÖNSÖZ

İlköğretim okullarında seçmeli ders olarak okutulmaya başlanan Satranç dersi, çocukların sosyal ve zihinsel gelişimleri açısından son derece önemlidir. Çocuklar, Satranç dersini sadece satranç öğrenmek için değil, aynı zamanda diğer derslerine katkısı olması bakımından öğrenirler. Çünkü satranç bilen öğrenciler, diğer derslerinde oldukça başarılı olmaktadır. Bu nedenle Satranç dersine öğretmenlerin verdikleri önemin daha da artması gerekmektedir.

İlköğretim Satranç Programının öğretmen, idareci ve müfettiş görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmaya birçok kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle, tezimin hazırlanmasında her zaman yardımlarını ve tavsiyelerini benden esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR'a, istatistik işlemlerin gerçekleştirilmesindeki yardımlarından dolayı Araştırma Görevlisi Mevlüt GÜNDÜZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, Satranç ile ilgili araştırmalarım sırasında yardımlarını esirgemeyen Afyonkarahisar Satranç İl Temsilcisi Esat TEK'e ve anketlerin öğretmen, idareci ve müfettişlere ulaşmasındaki yardımlarından dolayı da Kütahya İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Ali MANAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Süleyman MANAK

ÖZGEÇMİŞ

Süleyman MANAK

İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2000 Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü.

Lise: 1996 Simav Anadolu Öğretmen Lisesi.

İş/İstihdam

2000 – Sınıf Öğretmeni, Eskişehir

2003 – Sınıf Öğretmeni, Afyonkarahisar

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Kütahya / Tavşanlı, 14.07.1978

Cinsiyeti: Erkek

Yabancı Dil: İngilizce

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Satranç Dersi Programı Ünite, Kazanım Sayıları ve Önerilen Süreleri.....	50
Tablo 2.Araştırmaya katılanların cinsiyetlere göre dağılımı.....	53
Tablo 3.Araştırmaya katılanların kıdemlerine göre dağılımı.....	53
Tablo 4.Araştırmaya katılanların mezun olduğu okullara göre dağılımı.....	54
Tablo 5.Araştırmaya katılanların branşa göre dağılımı.....	54
Tablo 6.Araştırmaya katılanların Satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre dağılımı.....	55
Tablo 7.Araştırmaya katılanların Satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemelerine göre dağılımı.....	56
Tablo 8.Araştırmaya katılanların Satrancı bilme seviyelerine göre dağılımı.....	56
Tablo 9.Araştırmaya katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamalarına göre dağılımı.....	57
Tablo 10.Araştırmaya katılanların Satrançla ilgili herhangi bir faaliyete katılıp katılmamalarına göre dağılımı.....	57
Tablo 11. Puan Aralıkları.....	62
Tablo 12. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşleri.....	63

Tablo 13. Ankete katılanların cinsiyetlerine göre dağılımlarının t testi sonuçları.....	70
Tablo 14. Ankete katılanların Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre t testi sonuçları.....	71
Tablo 15. Ankete katılanların kıdemlerine göre anova testi sonuçları.....	72
Tablo 16. Ankete katılanların kıdemlerine göre tukey testi sonuçları.....	73
Tablo 17. Ankete katılanların branşlarına göre anova testi sonuçları.....	74
Tablo 18. Ankete katılanların branşlarına göre tukey testi sonuçları.....	75
Tablo 19. Ankete katılanların mezun olunan okullara göre anova testi sonuçları.....	76
Tablo 20. Ankete katılanların mezun olunan okullara göre tukey testi sonuçları.....	77
Tablo 21. Ankete katılanların satrançla ilgili faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.....	77
Tablo 22. Ankete katılanların satrançla ilgili faaliyetlere katılımlarına göre tukey testi sonuçları.....	78
Tablo 23. Ankete katılanların satranç bilme seviyelerine göre anova testi sonuçları....	79
Tablo 24. Ankete katılanların satranç bilme seviyelerine göre tukey testi sonuçları....	80
Tablo 25. Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.....	81

Tablo 26. Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre tukey testi sonuçları.....82

Tablo 27. Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takiplerine göre anova testi sonuçları.....83

Tablo 28. Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takiplerine göre tukey testi sonuçları.....83

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Kapasitesi ve işlem gücü sınırsız olan insan beynini azami derecede çalıştıran ve geliştiren en önemli alanlardan biri de satrançtır. Çünkü satranç doğrudan doğruya insan beyni ile ilgilidir. İnsan beyninin işleyişini satrancın hamlelerinde izlemek, beynin fonksiyonelliğini satranç taşlarının ilişkilerinde görmek mümkündür.

Etkin bir öğrenme ortamı sağlayan satrançta işin çoğunu öğrenciler yapar. Öğrenciler beyinlerini kullanırlar, fikirleri düşünürler, problemleri çözerler ve ne öğrendilerse anında uygularlar. Satranç öğrenme hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir. Bu açıdan satrancın etkin öğrenmede önemli bir araç olduğu söylenebilir.

Satrançla ilgili yapılan araştırma sonuçları, satranç oynayan bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi zihinsel kapasitelerinde gelişmeler olduğunu, satrancın başarıyı olumlu etkilediğini, zamana kullanmada iyi bir spor olduğunu göstermiştir.

Satranç oyunu 32'si beyaz, 32'si siyah toplam 64 kare üzerinde; 16'sı beyaz, 16'sı siyah olmak üzere 32 tasla oynanmaktadır. Satranç oyunu bugünkü durumuna gelinceye dek çok çeşitli tarihsel bir gelişim göstermiştir.

Çok eskiye dayanan ve kendine özgü teorik yaklaşımları, stratejik düşünceyi, yaşama ilişkin çeşitli görüşleri içeren satranç sporu, spor dalları arasında farklı bir yer tutmaktadır. Toplam 64 kareden oluşan tahta üzerinde oynanan satranç, yapay bir oyun olmayıp direkt olarak yaşamın içinden gelen ve büyük hayatın küçük bir modeli olarak görülen oyunlardandır (Kulaç,O. 2005:5).

Federation Internationale Des Echecs' e göre (FIDE – Uluslararası Satranç Federasyonu), satranç oyunu, “Satranç tahtası olarak nitelendirilen kare biçiminde bir alan üzerinde iki rakip arasında satranç taşlarının belli bir düzene göre hareket

ettirilmesiyle oynanan bir oyundur. Her iki tarafın da amacı, rakip şahı mat etmektir. Mat olan taraf oyunu kaybeder. Her iki taraf için de mat mümkün değilse oyun berabere biter.” Yaygın olarak satrancın: bir beyin jimnastiği, zeka oyunu, bilim ve sanat olarak görüldüğü söylenebilir (<http://www.fide.com>).

Satranç, bilim midir, sanat mıdır, yoksa spor mudur? Bu soru çerçevesindeki görüşler, çok tartışılmaktadır. Ama hem bilimin, hem güzelliğin, hem de sporun satrancın ayrılmaz bir parçası olduğunu görmemek olası değildir. Güzel kombinezonlar, etütlerde bestecilikten gelen yaratıcılık, satrancın özel bir sanat olduğuna en iyi kanıttır. Farklı eğitim yönlerinin varlığı, satrancın yaratıcılık sürecinin olduğunu, bilim olduğunu gösterir. Satranç, aynı zamanda bir spor, bir mücadele alanı, bir rekabet ortamıdır. Öyledir ki, satranççı hem bir bilim adamı, hem bir sanatçı, hem de çok özel bir sporcudur (Guliyev, S. 2003:1).

Öğrenmenin beyinde gerçekleştiği düşünülürse yapılan tüm eğitim faaliyetlerinin bireyin dolayısıyla beynin gelişimini sağlamaya yönelik olduğu söylenebilir. Bu açıdan derslerin amaçlarından birinin insan beynini geliştirmek olduğu, her dersin insan beynine farklı açılardan katkı getirdiği söylenebilir. İnsan beyni gibi muazzam bir yapının gelişimi ancak birçok dersin anlamlı bir bütün halinde bir araya gelmesiyle sağlanabilir (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006 :5).

Etkin bir öğrenme ortamı sağlayan satrançta işin çoğunu öğrenciler yapar. Öğrenciler beyinlerini kullanırlar, fikirleri düşünürler, problemleri çözerler ve ne öğrendilerse anında uygularlar. Satranç öğrenme hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir. Bu açıdan satrancın etkin öğrenmede önemli bir araç olduğu söylenebilir (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006 :5).

Satrancın yararları dikkate alındığında Türk Millî Eğitiminin Genel amaçları arasında bire bir uyumun olduğu ve bu amaçların kazanılmasında bir “eğitim aracı ” olarak kullanılabileceği söylenebilir (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006 :8).

Eğitimin temel amacı, dersleri araç olarak kullanıp, bireyin çok yönlü gelişimini sağlamaktır. Her ders bireyi, farklı bir açıdan geliştirmeyi sağlayarak, bireyin çok yönlü gelişimine katkı getirir(İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006 :8).

Bu açıdan, satranç programının temel amacı satranç öğretmek değildir. Satranç programının temel amacı, diğer derslerde olduğu gibi satranç yoluyla bireyin zihinsel ve duyuşsal çok yönlü gelişimine yardımcı olmaktır (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006:5).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaya başlanan İlköğretim Satranç programının İlköğretimde satranç dersine giren ve ders dışı satranç eğitimi veren öğretmenler, idareci ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen problem cümlesi ve alt problemlerdeki soruların cevaplarının ne olduğu araştırılmıştır.

Yapılan araştırmalar, satranç oyununun bireylere birçok olumlu özellikler kazandırdığını göstermektedir. Son zamanlarda, insan beyni hakkında pek çok araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda insan beyninin her zaman geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Satranç oyununun insan beyninin gelişimine katkıları kaçınılmazdır. Bu amaçla Satranç dersinin öğrencilerin bütün yaşamlarına katkısı olacağı yapılan araştırmalar sonucunda bilinmektedir.

İlköğretim Satranç programının öğretmen, idareci ve müfettiş görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, bu dersi okutan öğretmenlere ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmen, idareci ve müfettiş görüşleri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

İlköğretim satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik görüşlerinde;

- a. Cinsiyet,
- b. Kıdem,
- c. Mezun olduğu okul,
- d. Branş,
- e. Satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamaları,
- f. Satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemeleri,
- g. Satrancı bilme seviyeleri,
- h. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamaları,
- ı. Satrançla ilgili herhangi bir faaliyete katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

DEĞİŞKENLER

İlköğretim okullarında satranç dersine giren öğretmenlerin, idarecilerin ve müfettişlerin cinsiyetleri, kıdemleri, mezun olduğu okullar, branşları, satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamaları, satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemeleri, satrancı bilme seviyeleri, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamaları, satrançla ilgili herhangi bir faaliyete katılıp katılmamaları ile ankete katılanların anket sorularına verdikleri cevaplar birer değişkendir.

HİPOTEZLER

İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında;

- a. Cinsiyetlerine,
- b. Kıdemlerine,
- c. Mezun olduğu okullara,
- d. Branşlarına,
- e. Satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına,
- f. Satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemelerine,
- g. Satrancı bilme seviyelerine,
- h. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamalarına,
- ı. Satrançla ilgili herhangi bir faaliyete katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

SINIRLILIKLAR

Araştırma, 2006 - 2007 eğitim ve öğretim yılında Kütahya ilindeki ilköğretim okullarında satranç dersine giren öğretmenler, Kütahya ilinde ilköğretim okullarında görev yapan idareciler ve Kütahya ilindeki görev yapan müfettişler ile sınırlıdır.

TANIMLAMALAR

Satranç: Satranç, iki oyuncu arasında oynanan ve birçok beceri gerektiren bir oyundur. İki ayrı renkli ve (8x8) = 64 kareli bir satranç tahtası üzerinde oynanır. (Pritchard,D.B. 1998,s.13)

Program Değerlendirme: Program değerlendirme, programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme, program geliştirme son ve tamamlayıcı halkasıdır ve eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir. (Ertürk,S.1997,s.107)

İKİNCİ BÖLÜM

1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR:

Bu bölümde, araştırma ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle; Eğitim programlarının hazırlanması, program değerlendirme, program değerlendirme çeşitleri, Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri, Satranç ve İlköğretim Satranç Programı ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

I.EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

A.Eğitim Programı

Eğitim programı kavramının kullanılmasının M.Ö.birinci yüzyıla kadar uzandığı belirtilmektedir.Julius Ceaser ve askerleri,Roma’da yarış arabalarının,üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini,Latince curriculum (İngilizce track:koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram,koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan,bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır.

Eğitim programı için kimi düşünürler de bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiş ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar gelmiştir. (Demirel Ö.2005:1)

Ertürk’e göre program,”öğretmenler için eğitim durumları düzeni, öğrenciler için ise eğitim yaşantıları düzeni”(Ertürk,S.s.14) olarak tanımlarken,Özçelik programı,öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı olarak tanımlamıştır.(Özçelik,D.A.1989:4)

Varış, “eğitim programının geniş ve kapsamlı olduğunu, bu doğrultuda eğitim programını; bir kurumun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin

ve okulun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.”olarak tanımlamıştır. (Varış, F. 1997:13 -15)

Eğitim Programı;”öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlanabilir. (Demirel Ö. 2005:4)

En geniş anlamda eğitim programı; bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar.(Küçükahmet, L.1997:5)

Eğitim programı kavramının içinde yer alan kavramlardan biri “öğretim programı” diğeri de “ders programı”dır.

Öğretim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. (Demirel Ö.2004:6)Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar. (Kemertaş İ:19) Başka bir deyişle,belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları,bunların amaçlarını,her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metodlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. (Büyükkaragöz S.1997:2)

Ders Programı ise; bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır. (Demirel Ö. 2005:7) Başka bir deyişle ders programı;”öğretim programı içinde yer alan” bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini, konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim-öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışlarına dönüştüren programdır.(Varış F.1997:14)

Bir eğitim programının hazırlanması ve geliştirilmesi, istenilen niteliklerin belirlenmesini, seçilmesini ve düzenlenmesini ve programla ilgili tüm kararların

verilmesini sağlayan sistematik bir çalışma sonucunda gerçekleştirilebilir. Bu da bir programın sistematik bir biçimde tasarlanması ile sağlanabilir. Bir eğitim programı tasarısının tutarlı, uygun ve etkili bir şekilde hazırlanması, o programın değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim programı tasarısına değinmekte yarar vardır.

B.Eğitim Programı Tasarısı

Eğitim programı tasarısı, bir programın hangi ögelerden oluşacağının ortaya çıkarılması sürecidir. Bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Bu aynı şekilde bir mimarın bir yapıyı tasarlaması ve plan çizmesi sürecine benzer. (Demirel .2005:49)

Eğitim programları hazırlanırken programa yön veren bir takım unsurlar vardır. Bunlar; ülkenin benimsediği değerler, toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri, toplumun inandığı felsefe, konu alanları vb. şeklinde sıralanabilir. Bir program hazırlanırken toplumun ve bireylerin ihtiyaç ve beklentileri ile konu alanlarının özellikleri çok iyi analiz edilmelidir.”(Ertürk,S. 1997:32-39)

Yapılan analizler sonucunda programın hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme ögeleri oluşturulur.

1.Hedefler

Hedef, “bir toplumun yetiştirdiği insanda bulunmasını n gördüğü özelliklerdir.” (Tekin H.1982:11)Eğitimde hedefler; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerden oluşmaktadır.(Ertürk, S.1997:15)

Eğitim uzak hedefi, söz konusu eğitim sisteminin topluma kazandırması gereken nitelikler sayılabilir. Genel hedefler, eğitimin ürünü olarak yetişmesi istenen “ideal insan”ın niteliklerinden oluşur. (zelik D.A.1989:9 -10)Belli bir alanda program hazırlanırken eğitimin genel hedefleri, programın ilgili olduğu konu alanının özellikleri,

eğitilecek bireylerin gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi gerekir.(Çilenti, K.1984:12) Özel hedefler ise;öğrecinin hangi kapsamı, ne derece yeterlilikte öğrenmesi gerektiğini ve öğrenme gerçekleştiğinde hangi davranışı gösterebileceğini açıkça gösterir.(Erden M.1998:8)

İster genel düzeyde, isterse özel hedef düzeyinde olsun ifade edilen hedeflerin belli ölçütlerle kontrol edilmesi gerekir. Bu ölçütler kısaca şöyledir: (Ertürk, S & Sönmez V.1994:28-30)

- Hedefler, toplumsal ve kurumsal ihtiyaçlara cevap vermelidir.
- Hedefler, bireyin ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- Hedefler, belli bir programla gerçekleştirilebilecek şekilde gerçekçi olmalıdır.
- Hedefler, gelişmeye dönük ve süreklilik içinde olmalıdır.
- Hedefler, davranışa dönüştürülebilecek nitelikte olmalıdır.
- Hedef cümlesinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, hoşgörölülük” gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır.
- Hedefler, öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır.
- Hedef, genel ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Yani bir hedef ir öğrenme ürününü kapsamalıdır.
- Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir.
- Hedefler, birbirlerini destekler nitelikte olmalıdır. Bir ders için belirlenen hedefler, kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır.

Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi gereklidir. Bu olmadığı takdirde hedef ifadeleri, programda bir süs olmaktan ileri gidemeyecektir. (Demirel, Ö.2000:34)

Hedefleri davranışlara dönüştürmekle onları daha işevuruk hale getirmek olası görölmektedir. Böylece öğrencilere kazandırılması planlanan davranışlar daha açık, anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş olur. Ölçme ve değerlendirme de bu davranışlara göre yapılmaktadır. (Demirel, Ö.2000:34)

2.Eğitim Durumları

Öğrencileri hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesine eğitim durumları denir. (Erden, M.1998:8) Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. (Demirel, Ö.2005:135)

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin büyük önemi vardır.Bir eğitim programı hazırlanırken, programın uygulanmasında kullanılacak olan yöntem ve teknikler belirlenmeli ve öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve tekniklerin yeri geldiğinde nasıl kullanılacağı açıklanmalıdır.(Küçükahmet, L.1995:39-56)

Eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülürken kullanılabilir öğretim yöntemlerinden bazıları; düz anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay, gösterip yaptırma, problem çözme, beyin fırtınası, gösteri, drama ve rol yapma, programlı öğretim ve makro öğretim yöntemidir. (Bilen, M.1990:81-90)

3.Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir.(Erden, M. :9 Aktaran:Özçelik, 1981)Başka bir deyişle değerlendirme,ölçme ile toplanan bilgilerin bazı kararlara temel teşkil edecek şekilde kullanılması işlemidir. (Özçelik, D.A.1992:231)

Değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı ilerlemeyi ve belirlenen standartlara ne oranda ulaştığını belirlediği için, öğrenciyi güdüleme bakımından çok önemli bir araçtır.(Doğan, H.1997:316)

Öğrencilerin başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçları, öğrencilerin bilişsel,duyuşsal ve devinişsel özellik ve becerilerini ölçebilme ve ölçme araçları geçerlik, güvenilirlik, kullanılşlık, objektiflik, kapsamlılık ve ayırt edicilik özelliklerine sahip olacak nitelikte hazırlanıp uygulanmalıdır.(Özçelik,D.A,1989:135)

C.Program Tasarısı Yaklaşımları

Eğitim programı tasarısı hazırlanırken, programın temelini oluşturan verilerin önem derecesi, program tasarısının dayandırıldığı eğitim felsefesi ve modeline göre değişmektedir. Bu doğrultuda ortaya bir çok değişik yaklaşım çıktığı görölmektedir. Bunlardan önemli bazıları; konu merkezli yaklaşım, birey merkezli yaklaşım, sorun merkezli yaklaşımıdır.

1.Konu Merkezli Yaklaşım

Bu program anlayışı eski Yunan ve Roma'dan başlayarak günümüze kadar gelmiştir. Bu yaklaşımda program birtakım derslerden meydana gelmektedir. Dersler birbirlerinden bağımsızdır. Dersler organize olmuş ve belirli bir yapıda düzenlenmiş bilgi kaynaklarını esas alır ve öğrencinin yapacağı faaliyetler bir disiplin etrafında geliştirilmiştir. (Doğan, H.:7)

Konu alanını esas alan yaklaşımda program, önceden, genellikle konu uzmanı olan öğretmen grupları tarafından hazırlanmaktadır. Ancak derslerin programda kapsayacağı konular ve zaman bakımından, her öğretmen grubunun kendi konularına ağırlık vermek istemeleri, programın hazırlanmasında sorunlar oluşturmaktadır. Bununla birlikte programın kolay uygulanabilirliği, çok uzun bir geçmişi olduğu, bir çok seçme ve yerleştirme sınavlarının bu yaklaşıma uygun olduğu, bir çok öğretmenin bu yaklaşıma göre yetişmesinden ve uygulama kolaylığı sağlamasından dolayı avantajlı olduğu söylenebilir.

Bu yaklaşımda, giderek konuların mantığa uygun bir şekilde bir araya getirilmesine doğru bir gidiş görölmektedir. Bu şekilde farklı dersler olan tarih,

coğrafya, vatandaşlık bilgisi vb. gibi dersler bir araya getirilerek Sosyal Bilgiler dersi oluşturulmuştur. Bu uygulamaları daha çok ilköğretim kademesinde görmek mümkündür. (Varış, F.:65-66)

2.Birey Merkezli Yaklaşım

Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan ve genellikle okul öncesi ve ilkokullarda kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyde mevcut olan tüm yetenekler azami bir düzeye çıkarılmaya çalışılır. (Doğan, H. :7)

Öğrenciyi aktif, öğretmeni pasif hale getirmeyi amaçlayan bu yaklaşımda, bireyin değişen ihtiyaçları göz önünde tutulur ve değişen yaşam içinde fonksiyonel değeri olan elemanlar kazanılır ve geliştirilir. Doğalci ve ilerici eğitim anlayışının etkisinde gelişen bu program tasarımı çocuk merkezdedir ve eğitim kademeleri ilerledikçe ağırlık çocuktan konulara geçtiği için orta ve yükseköğretimde bu program uygulanması yaygın bir hal almamıştır. (Varış, F.:75-77) Bu yaklaşımı örgün eğitimin bütününe uygulayan kurumlar başlıca iki sorunla karşılaşmaktadırlar. 1. Öğretimde yer verilecek dersler ve bunların konularının nasıl belirleneceği sorusu yeterli olarak cevaplandırılmıştır. 2. Bu alanların sınırlarının nasıl ayrılacağı konusunda objektif ölçütler bulunmamaktadır. (Büyükkaragöz, S. :8)

3. Sorun Merkezli Yaklaşım

Bu tasarım, ilk iki tasarımın meydana getirdiği eksiklikleri gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu nedenle konular arasında bağ kurulması ve yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlanmasını merkeze alan görüşler ortaya çıkmıştır.

Bu yaklaşıma göre toplumun ihtiyaçlarını karşılama öncelikli olarak dikkate alınır. Eğitim, bireyleri iş hayatına hazırlama süreci olarak algılanır. İş hayatının analiz edilebilir ve öğretilbilir bir faaliyet olduğu kabul edilir ve iş hayatındaki etkinlikler, geliştirilen programın hedeflerini oluşturur.

Bu program sosyal değerlere önem verir. Bu değerler, halkın üzerinde birleştiği ortak değerlerdir. Ancak zamanla eskiyen ya da değişen değerlerin incelenmesi ve nasıl bir yapıya kavuşturulacağı üzerinde durulması gerekmektedir. Öğrenciler, ilgi duydukları konulara yönelirler ve o alanda uzmanlaşabilirler. Mesele, uzmanlaşılan konuya toplumun ihtiyaç duymasıdır. Bu yaklaşımda konu kadar öğrencinin gelişmesi de ön planda tutulur. Bazı tasarımcılar da toplumun yeniden yapılanması ile daha çok ilgilenirler. Bunlar arasındaki fark bireysel ihtiyaçlar karşısında toplumsal ihtiyaçlara verdikleri önem derecesidir.

Bu yaklaşımda, program aracılığı ile, topluma önemli problemlerin çözümünde yetenekli, fikir sahibi bireylerin yetişmesi ve sonuç olarak sağlıklı bir toplumun yaratılması düşünölmektedir. (Varış, F.:16)

II.PROGRAM DEğERLENDİRME

A.Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitim, öğrenciye birtakım yaşantılar kazandırarak onun davranışlarında değişiklik yapma amacını güder. Eğitimde, böyle bir amaca ulaşmak için planlı bir biçimde hareket edilir. Bu yolla, istenen davranış değişmelerinin en etkili ve ekonomik bir biçimde gerçeleştirilmesine çalışılır. Bu nedenle, eğitimin çeşitli evrelerinde ölçme ve değerlendirmeler yapılarak çeşitli kararlar alınır.(Özçelik,D.A.1992:231)

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını bul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir.(Demirel, Ö.2005 :183)

Program değerlendirme, programın denenmesiyle (uygulanmasıyla) öğrenci davranışlarında hedefler doğrultusunda oluşturulan değişmeleri yansıtan ölçümleri,

hedeflerde kapsanan ölçütlerle karşılaştırarak, programın sağlamlığı ve etkililiği hakkında yargıya varma evresidir.(Büyükkaragöz,S.1997:64)

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır.

1. Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.(Erden M.1998:9)

Her bir eğitim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem, faaliyetin başarısı konusunda bilgi vermesi bakımından bir zorunluluktur. Ancak bu değerlendirmenin şekli, programın amacına ve özelliğine göre değişiklik gösterebilir. (Küçükahmet, L.1997:19)

Bir programın tam olarak değerlendirilmesi için, amaçların daha önce açıklanan niteliklere uygun olarak düzenlenmesi, tanımlarının yapılarak davranışların belirlenmesi ve bunlara uygun olarak tasarlanan öğrenme yaşantılarının ve öğrenme durumlarının bilinmesi gerekir. Bundan sonra, istenen değişimler ile elde edilen değişimler arasında bir değerlendirme yapılabilir.(Kemertaş, İ.2001:39)

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlara ve programın etkililiği hakkın karar verme sürecidir.(Erden, M.1998:10)

B.Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre kendi içinde üçe ayrılmaktadır. Bu daha çok programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmedir.

1. Tanılayıcı Değerlendirme

Öğrencileri programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırıcı uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır.(Demirel,Ö.2005:184)

2. Biçimlendirici Değerlendirme

Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu süre içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. (Demirel,Ö.2005:185)

3. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından programın yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması olası görülmektedir. (Demirel,Ö.2005:185)

4. Ürüne Bakarak Değerlendirme

Bu değerlendirme çeşidinde ağırlık daima öğrenci davranışındaki değişmelerde olacağı için, öğrenci davranışlarının biri eğitim devresine girişte, biri de eğitim devresinin sonunda olmak üzere en az iki kez gözlenmesine ihtiyaç vardır.(Ertürk,S.1997:117)

Bu tip değerlendirme, programın genel etkinliği hakkında yargıya varılmasını sağlayabilir; ancak, dersin tek tek öğelerinin yeterliliğine ilişkin ayrıntılı bilgi sağlamaz. Çünkü ölçme sonucu elde edilen bazı kanıtların program etkinliğinin yanı sıra

“olgunlaşma, çevredeki diğer etkenler” ve program geliştirme sırasında düşünülmeyen bazı değişkenlerden ileri gelmesi düşünülebilir. Ayrıca bu tür değerlendirmede, eğitim durumları hakkında bilgi toplama işi ihmal edilmiştir. (Sönmez, V.1993:313)

5. Program Öğelerine Dönük Değerlendirme

Bu çeşit değerlendirmede, “hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme” olarak bilinen programın öğeleri değerlendirilmektedir.

a.Hedeflerin Değerlendirilmesi

Hedef, öğrencide gözlenmesi beklenen istendik özelliklerdir. (Ertürk, S.1997:24)

Bir eğitim programının birinci ögesi hedeflerdir. Bir programda hedefler ne kadar açık ve davranışa dönük ifade edilirse, değerlendirme de o kadar kolay olur.

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir.

1. Programın amaç ve hedeflerini belirleme.
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama.
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme.
4. Hedefe ulaşmış ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama.
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme.
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama.
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma.

b.Eğitim Durumlarının Değerlendirilmesi

Eğitim durumu öğrenci ve öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretmen bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır.

Eğitim durumları değerlendirilirken çu sorulara cevap aranır: (Erden M.1998:33)

1. Hangi davranışların ve kapsamın öğrenilmesinde güçlükler var?
2. Kullanılan yöntem etkili mi?
3. Öğretim programı ve günlük ders planları ile uygulama tutarlı mı?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

c.Sınama Durumlarının Değerlendirilmesi

Eğitim programlarının sınama durumları öğesindeki hata büyük ölçüde araçlarından, bu araçların uygulanması sırasındaki aksaklıklardan ve ölçütün uygun olmayışından kaynaklanır.Ölçme araçları değerlendirilirken çu sorulara cevap aranmalıdır: (Erden, M.1998:36)

1. Ölçme sonuçları geçerli mi?
2. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
3. Ölçüt uygun mu?

Program Değerlendirme Çeşitleri altı ana grupta toplanmıştır(Ertürk,S.1997:115-116):

Program tasarısına bakılarak yapılan değerlendirme, en yaygın yapılan değerlendirme türlerinden biridir. Bu tür değerlendirmede program masa başında, program geliştirme ilke ve tekniklerinin uygunluğu açısından incelenir. Uygulamaya bakılmadan, karşılaştırma yapılmadan böyle bir değerlendirme, program değerlendirmesi değil,tasarının değerlendirilmesi olur.

Ortama bakılarak yapılan değerlendirme ise, gizli ve muhtemel uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşlik olmayacağı, üstelik uyarıcılarda her öğrencinin

iç şartlarına göre anlam kazanacağı için yeterli bir program değerlendirmesi yapılamaz. Bu tür değerlendirmede sistemin girdi ve işlemlerin bakılmaz. Yıl sonunda ve dönem sonunda verilen “Öğrenci Düzeyini Belirleye Dönük Değerlendirme” ye göre sistem hakkında yargıya varılabilir. Öğrencinin yıl başındaki hazır bulunuşluluk düzeyi bilinmediğinden, dönem sonundaki başarıyı programın sağlayıp sağlayamadığı bilinemez.

Başarıya bakılarak yapılan değerlendirmede aynı durum söz konusudur. Böyle bir değerlendirmede yıl sonunda yapılan “Öğrenci Düzeyini Belirleye Dönük Değerlendirme” sonuçları dikkate alınır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal hazır bulunuşluluk düzeyi dikkate alınmadığından (bilinmediğinden), başarının programdan gelip gelmediği anlaşılmaz.

Erişiyeye bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencilere programa girişte bir test verilir, aynı test programdan çıkışta da verilir ve aradaki fark ölçülerek programın etkililiği konusunda bir fikir sağlanabilir. Buradaki olumsuz olarak ele alınabilecek şey tüm çıktıkların programdan kaynaklandı varsayımdır.Bu nedenle diğer şartlar göz ardı edilmiş olmaktadır.

Öğrenmeye bakarak değerlendirme ise, erişiyeye eşliğindeki istenmedik öğrenmeler ile erişinin seçeneklerini yani erişiyeye yerine ortaya çıkan ters gelişmeleri ve beklenmeyen istedik değişimleri kapsamayabilir. Bu durumda, ilk bakışta bu tür değerlendirme amaca uygun gibi görülebilir. Ancak bu değerlendirmede erişinin paydası dışarıda bırakıldığı için istenilen değerlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlamak mümkün görülmemektedir.

Ürüne bakılarak yapılan değerlendirme de ise ürüne ve yan ürünlere de bakılarak öğrencilerin yanında diğer öğrenciler, öğretmenler ve diğer dış şartlarda göz önüne alınarak programın etkililiği hakkında bir yargıya varılmaya çalışılmaktadır. Bu tür değerlendirmede öğrencinin programa girişte bilişsel duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluluk düzeyleri test edilerek hangi programa yerleştirileceği belirlenir.Öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı belirlenir.Öğrencilerin geçirmeleri tasarlanan eğitim

yaşantıları seçilir ve düzenlenir.Öğrenciler programın sonunda yeniden bir değerlendirmeye tabi tutulurlar.Böylece programın eksik ya da aksayan yönleri tespit edilerek gereksiz görülen hedef, davranış, içerik, eğitim yaşantıları ve değerlendirme durumları programdan çıkarılır.Bunların yerine yenileri konularak programa devam edilir.Bu süreç sürekli olarak böyle devam eder.

III.PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE MODELLERİ

A.Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler'in modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur.

Tyler'in değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın üç temel ögesi vardır. Bunlar, hedefler, öğrenme öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Hedefler, program sonucunda öğrencilerin kazanmaları beklenen istedik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istedik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Tyler'a göre bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme yaşantılarının etkililiğine bakılır.(Demirel,Ö.2005:185-186)

B.Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir.

- 1.Planlama ile ilgili kararlar
- 2.Yapılaşırma ile ilgili kararlar

3.Uygulama ile ilgili kararlar

4.Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanarak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; çevre, girdi, süreç ve üründür. (Erden, M.1998:12-13)

Çevrenin Değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. (Demirel,Ö.2005:190)

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar.Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. (Erden, M.1998:13)

Sürecin Değerlendirilmesi: Programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç, program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır. (Erden, M.1998:13)

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur.Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

C.Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Bu modelde değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinliklerini ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Değerlendirme uzmanı;

1.Programın öyküsü anlatır

2.Özelliklerini anlatır

- 3.Müşterilerini ve personelinini tanımlar
- 4.Önemli konularını ve sorunlarını belirtir.
- 5.Başarılarını rapor eder.

Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinin vardır.(Demirel,Ö.1998:192)

D.Eğitsel Eleştiri Modeli

Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştiri modelin diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur.

Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır. Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurulur, bu olayları olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunur.

E. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır. Değerlendirme uzmanları;

- Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı.
- Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli

- İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli
- Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli
- Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı
- Toplanan bilgileri analiz etmeli
- Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalıdır.
- Buradan elde edilecek sonuçlar belli bir alanda eğitim gören öğrencideki gelişim ve değişimleri değerlendirmeye yarayacaktır. Ayrıca programın tümünün etkililiğini değerlendirmek söz konusu olacaktır.
- Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılmalıdır. (Demirel,Ö.2005.:187)

YAPILANDIRMACILIK

Yapılandırımcılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. (Demirel, Ö.2004:233)

Wittrock tarafından geliştirilen ve Ausubel'in öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör öğrencinin mevcut bilgi birikimidir şeklinde ifade edilen düşüncesine dayanan yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşünceye göre öğrenci yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif

dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine bu model, öğrencinin öğrenmede daha aktif olması gerektiğini savunur.

(<http://www.erdemyayinlari.com> 23.03.2007)

Daha çok felsefi yönü ağır basan yapılandırmacılık son dönem eğitim bilimleri literatüründe önemli bir tartışma konusu haline geldi. Nesnel bilgiyi tümüyle ya da büyük oranda reddeden bu yaklaşım; uzlaşmayı, işbirliğini, kültürü, bilginin değişkenlik, geçicilik ve durumsallığını temel almakta, öznellik ve göreliliği vazgeçilmez ilkeler olarak sunmakta; uluslararası literatürde benimsendiği kadar tepki de çekmekte, önemsendiği kadar hafife de alınmaktadır. Taraftarlarının aksine kimileri bu yaklaşımı “yeni şişede eski şarap” ya da “test edilemez denenceler” bütünü olarak nitelerken, “hayal gücünün gerçeğe tercihi” şeklinde özetleyenler de vardır.(Şimşek, N.2005)

Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesi pek çok nedene dayanmaktadır. Özellikle geleneksel sınıf ortamında öğrenme, ezbere ve bilginin tekrarına dayanır. Oysa yapılandırmacılıkta bilginin transferi, yeniden yapılandırılması söz konusudur. Bilgiyi transfer edebilmek için yeni bir anlayışın gelişmesi gerekir. (Demirel, Ö.2004:233)

Yapılandırmacılığın genel özellikleri:

- Bilgileri öğretmez,sadece vurgular.
- Öğrenci inisiyatifini kullanmayı ve özerklik oluşturmayı öğrenir,buna cesaretlenir.
- Bir süreç gibi düşünmeyi öğrenirler,
- Öğrencileri araştırma yapmak için cesaretlendirir,
- Öğrenmede deneyimin de yer aldığını belirtir,
- Öğrencilerin doğal ve meraklı olmalarını sağlar,
- Öğrencilerin mantıksal modelleri hesaba katılır,
- Öğrenme biçimlenirken;anlayış ve performans vurgulanır,
- Yaratıcılık ve çözümlenmeyi esas alır,
- Öğrencilerin,öğretmenlerle diyalog içerisinde bulunmalarını cesaretlendirir,

- Birlikte öğrenmeyi destekler,
- Öğrencinin çalışmalarını ve düşüncelerini hesaba katar.
- Öğrencilerin özgün deneyimlerinin sonucu olarak yeni fikir ve anlayış kazanmalarına olanak sağlar. (<http://www.geocities.com> 17.04.2007)

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. (Demirel, Ö.2004:236)

BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMI

Bu yaklaşım, bireysel farklılıklara göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi esasını temele almaktadır.

Bu program yaklaşımı, etkinlikler yoluyla öğrenme – öğretme sürecini ön plana çıkarmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrencinin öğrenme sürecinin hangi aşamasında olduğunun saptanmasına, yaratıcı etkinliklere katılmasına ve kapasitesi oranında ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda en üst öğrenmesine olanak sağlayacak genel hedefler belirlenir. Bu genel hedeflerin etkinliklere dayalı olarak ve belli öğrenme birimleri çerçevesinde çeşitlendirilmesi ve aşamalı bir hale getirilmesi ön görülmektedir. Hedefler, A;B;C olarak tanımlanan üç farklı basamağa göre belirlenmekte ve Bloom taksonomisine uygun olarak yapılandırmaktadır. Bu hedeflere, oluşturulan etkinliklere yoluyla ön öğrenmeleri, öğrenme düzeyleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme stilleri ve gereksinimlere farklılık gösteren tüm öğrencilerin ulaşması beklenmektedir. (Demirel, Ö. 2004:243)

IV. SATRANÇ

Satranç, iki oyuncu arasında oynanan ve birçok beceri gerektiren bir oyundur. İki ayrı renkli ve (8x8) = 64 kareli bir satranç tahtası üzerinde oynanır. Her oyuncunun bizzat kendisinin komuta ettiği, satranç taşlarından oluşan bir ordusu vardır. Oyunculardan biri beyaz taşlara, diğeri de siyah taşlara komuta eder. (Pritchard,D.B. 1998:13)

Oyunculardan biri beyaz, diğeri ise siyah taşlar ile oynar. Oyunun başlangıcında her iki tarafın 16 taşı vardır. Bu 16 taş, satranç tahtası üzerine belli bir düzen içinde yerleştirilir. Oyuncular sıra ile birer taşlarını hareket ettirirler. (Kulaç,O. 2006:3)

Tahta, oyuna başlanırken beyaz köşe oyuncuların sağ taraflarına gelecek şekilde konur. Tahtada düşey ve yatay sütunlardan başka çapraz sütunlar da vardır. (Palavan,S. 1999:1)

Taşların herhangi bir hareketi bir hamledir. Hamleler sıraya tabidir. İlk hamle sırası beyaz taşlarla oynanan oyuncunundur. (Palavan,S. 1999:1)

Her iki tarafın da amacı, rakip şahın kurallara uygun bir hamleyle yenmekten kurtulması mümkün olmayana dek rakip şaha saldırmaktır. Bunu başaran taraf rakibini ‘ Şah-Mat ’ yapmış demektir ve oyunu kazanır. Mat olan taraf oyunu kaybeder. (<http://www.ussatranc.com> 17.04.2007)

Her iki taraf için de Şah-Mat yapmak mümkün değilse oyun berabere biter. (<http://www.dusunsatrancmerkezi.com.tr> 23.03.2007)

Satranç, bilim midir, sanat mıdır, yoksa spor mudur? Bu soru çerçevesindeki görüşler, çok tartışılmaktadır. Ama hem bilimin, hem güzelliğın, hem de sporun satrancın ayrılmaz bir parçası olduğunu görmemek olası değildir. Güzeli kombinezonlar, etütlerde bestecilikten gelen yaratıcılık, satrancın özel bir sanat olduğuna en iyi kanıttır. Farklı eğitim yönlerinin varlığı, satrancın yaratıcılık sürecinin olduğunu, bilim olduğunu

gösterir. Satranç, aynı zamanda bir spor, bir mücadele alanı, bir rekabet ortamıdır. Öyledir ki, satranççı hem bir bilim adamı, hem bir sanatçı, hem de çok özel bir sporcudur. (Guliyev, S. 2003:1)

Genellikle satrancın spor, bilim ve sanatın öğelerini içeren karmaşık bir olgu olduğu kabul edilmektedir. Bu oyun, içerdiği fikirler sayesinde, en deneyimsiz oyuncularını bile kendine çekmektedir. Bir satranç oyunu aynı zamanda mantığın sıkı yasalarına göre gelişmektedir. Hem bu niteliği, hem de psikolojik etkenlerin oynadığı olağanüstü rol, satranç sanatını bilim alanına çekmektedir. Bugün hala esrarengiz olan bu saygıdeğer oyunun birçok yüzyıllık tarihi, satrancın kültürel değerlere sahip olduğunu da kanıtlar. (Suetin, A. 1994:13)

SATRANÇ TARİHİ

Satrancın, zamanımızdan en az 4000 yıl önce Mısır'da oynandığına dair bulgular piramitlerdeki kabartmalarda bulunmaktadır. Yine Çin'de, Mezopotamya'da ve Anadolu'da oynanmaktaydı. Oyunun bugünkü adını alması, MS 3. - 4. yüzyıllarda Hindistan'da, oyuna çaturanga denmesi ile başlar. Satranç ile ilgili ilk yazılı belgeler Hindistan'dan kalmadır. Daha sonra satranç İran'a, onlardan Araplara, Endülüslüleri sayesinde de İspanya üzerinden Avrupa'ya yayılmıştır. Arap ve Avrupa el yazması kitaplardan sonra, İspanyol Lucena'nın ilk basılı satranç kitabında (1497) satrancın o zamanki yeni kuralları açıklandı. (www.tsf.org.tr 06.04.2007)

Satrancın ortaya çıkışı ve gelişimi uzun bir geçmişe sahiptir. Satrancın hangi tarihte ortaya çıktığına dair kesin kanıtlar bulunamadığından miladı tam olarak bilinmemektedir. Yaygın olarak satrancın ortaya çıkış yerinin Hindistan ya da Mısır olduğu söylenmektedir (Dalkıran, 1998:6)

Yaygın bir kanıya göre, Brahman Sissa adında Hintli bir bilge, boş zamanlarını tavlama oynamakla geçiren hükümdarı Balhait'i he eğitmek hem de eğlendirmek için bir savaş oyunu buldu. (M.S. 5. yy.) Bu oyunun yapısını aynen Hint ordusundan aldı. O zamanki Hint ordusu 4 kısımdan oluşuyordu.1.Filleri 2.Atlılar 3.Savaş arabaları

4.Yayalar. Brahman Sissa, Sanskrit dilinde “4” demek olan “çatur” sözcüğüyle, “kısım” anlamına gelen “anga” sözcüğünü birleştirerek, yeni bulduğu savaş oyunun adını koydu: Çaturanga.

Sissa, hükümdarı Balhait’e oyunun kurallarını öğretti. Taşlar, aşağı yukarı şimdiki satranç taşlarına benziyorlardı. En kuvvetli taş ordunun komutanı Şah yani Kraldı. Vezir de, Şahın yanından ayrılmayan danışmanıydı, yalnızca çapraz birer kare oynayabiliyordu.

Hükümdarı Balhait, bu yeni oyunu o kadar sevdi ki, başka hiçbir oyun oynamaz oldu ve Brahman Sissa’yı ödüllendirmek istedi.

Brahman Sissa, iki kez hükümdarın sağlığından başka bir dileği olmadığını söyledi. Hükümdarın ısrarı üzerine, “ Satranç tahtasının karelerini buğday taneleri ile doldurun yeter” dedi. Yalnız bir şartı vardı. “Birinci kareye bir, ikinci kareye iki, üçüncü kareye dört, dördüncü kareye sekiz, beşinci kareye on altı, ta altmış dört kare bitinceye dek bir öncekinin iki katı buğday konulsun.”

Balhait, bu kadar basit görünen arzusunun derhal yerine getirilmesini emretti.

Hemen bir tabak buğday getirdiler. Daha on üçüncü karedeyken 4096 buğday tanesi gerekince, akılları başlarına geldi.Oturup bir hesap edince gördüler ki, bütün Hindistan’ın buğdayları bile Brahman Sissa’nın isteğini karşılayamaz.

Bu akıllıca istek üzerine hükümdar Balhait, Brahman Sissa’yı daha çok takdir etti ve bulduğu savaş oyunu çaturangayı destekleyerek yayılmasına yardımcı oldu. (Olgaç, K.,2001:7,8)

Bazı söylentilere göre de satranç “Sat-Ran-Çu” adıyla Çin’de bulunmuştur. Bir kısım belgeler bu söylentileri doğruluyorsa da kesin deliller yoktur. (Tetik,M.,1994:7)

Satranç ile ilgili ilk yazılı belgeler Hindistan'dan kalmadır. Daha sonra satranç İran'a, onlardan Araplara, Endülüslüler sayesinde de İspanya üzerinden Avrupa'ya yayılmıştır. Arap ve Avrupa el yazması kitaplardan sonra, İspanyol Lucena'nın ilk basılı satranç kitabında (1497) satrancın o zamanki yeni kuralları açıklandı. O zamandan bugüne kadar, satranç oyununun kuralları değişmeden gelmiştir. (<http://afyon.tsf.org.tr> 25.03.2007)

Rok kuralı daha sonraki yıllarda kabul edildi. İlk dönemlerde satrançta şah istisnasız en fazla bir kare ilerleyebilirdi. Ama fil ve vezirin oyuna dinamik bir şekilde katılımından sonra şahın biraz yardıma ihtiyacı olduğu anlaşıldı. Orta Çağ'da bir süre rok hareketi iki hamlede gerçekleştirildi. Ama 1600'lerin başında artık bir hamlede rok hareketi kural haline geldi. (Tekerek, M.2005:8)

Satranç, Avrupa'da oynanmaya başladıktan sonra kurallarında önemli değişiklikler olmuş, böylece zengin insanların eğlencesi olmaktan çıkarak geniş halk kitleleri tarafından sevilip oynanan bir oyun halini almıştır. 19. yüzyılda sanat ve bilimdeki köklü değişimler, satranç düşünüş tarzında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Steinitz'le başlayan küçük avantajları galibiyete çevirme, çağdaşları tarafından derin ve sistematik bir araştırmaya dönüştürülmüştür. (Tekerek, M.2005:7)

İlk defa satranca süre sınırlamasını getirmeyi düşünenler Macar Lowenthal ve Alman usta Horwitz olurlar.1853 yılında yapılan maçın ön koşullarından biri şöyleydi: Her hamleye 10 dakika süre tanınır ve bu süreyi aşan, para cezasına çarptırılır. Satranç masasında kum saati ortaya çıkar. (V.G.Cherniak, 2000: 34)

FIDE tarafından, internet üzerinden satranç, bilgisayar, satranç programları gibi gelişmeler doğrultusunda "Satranç Kuralları" nın yeni düzenlemeleri yapılmaya devam edilmektedir.(www.tursev.com.tr 01.04.2007)

DÜNYADA SATRANÇ

Günümüzde satranç, dünyanın hemen her ülkesinde oynanan bir spordur. Uluslararası satranç faaliyetlerini düzenlemek amacıyla 1924 yılında FIDE (Uluslararası Satranç Federasyonu) kurulmuştur. (Kulaç,O. 2006:13)

Uluslar arası Satranç Federasyonunun kurulması ile birlikte kurallar yenilenmiştir. Bugün dünyanın her yerinde satrancın kuralları aynıdır. (Kulaç,O. 2006:13)

FIDE kurulduktan sonra satranç büyük bir hızla gelişmiştir. Satrancın önemi giderek artmış ve sık sık turnuvalar düzenlenmeye başlamıştır. Düzenlenen dünya şampiyonluğu maçlarında Avusturya, Almanya, Küba ve Hollandalı oyuncular dünya şampiyonu unvanını almışlardır. 1927 yılından sonra ise (1935 – 1937 yılları hariç) Sovyet satranç ustaları şampiyonluklarını ilan etmiş ve turnuvalardan başarıyla ayrılmışlardır (Palavan, 1991:5).

FIDE, her yıl değişik yarışmalar düzenler. Bunlardan en önemlileri erkekler, bayanlar, gençler ve yaş grupları dünya şampiyonalarıdır. Ayrıca iki yılda bir satranç olimpiyatları düzenlenir. 2000 yılında 34. satranç olimpiyatı İstanbul'da yapılmıştır. (Kulaç, O.2006:171)

Ayrıca iki yılda bir satranç olimpiyatları düzenlenir. İlk satranç olimpiyatı 1927 yılında Londra'da düzenlendi.Türkiye ilk defa 1962 yılında Varna'da yapılan olimpiyatlara katıldı.Bayan milli takımımız ise ilk defa 1982 yılında Lüzern'de yapılan olimpiyatlara katıldı.Bu yarışmalarda 37. oldu.2000 yılı 34.Satranç Olimpiyatı İstanbul'da yapılmıştır. (Kulaç,O. 2006:13)

AVRUPADA SATRANÇ

Satranç, Avrupa'da çabucak yayılmakla beraber, ortaçağda bilgi ve kuvvet bakımından pek ilerleme kaydedememiştir. Bu çağda, Avrupa'da yazılan en iyi kitaplar bile, Arapça eserlere göre oldukça değersiz kalır. (Palavan,S. 2002 :75)

Fakat Rönesans evresi ile beraber, satranç için de yeni bir çağ doğmuş ve zamanın ileri fikirlerine uygun olarak, bir reform başlamıştır. Vezir ve fillerin bugünkü hareket yeteneğini alması, rok kuralının konması, gibi...Bazı kurallar ise ancak 18.yüzyılda konmuştur. (Palavan,S. 2002 :75)

1480 – 1500 yıllarındaki reform, oyuna kombinezonlu ve çok canlı bir karakter verdiğiinden, Avrupa'da yüzyıllarca derebeyli (feodal) aristokrasisinin ayrıcalıkları arasında sıkışıp kalan satran oyunu, demokratik bir oyun olarak halk arasında çok çabuk yayılmış ve kahvelerde hatta meydanlarda oynanmaya başlanmıştır. (Palavan,S. 2002 :75)

Satranç, yeni gelişimine en uygun sahayı iki memlekette bulmuştur. İspanya ve İtalya'da. O zamanki üstatlar arasında en ünlüleri şunlardır: İspanya' Lucena, Ruy Lopez, Portekiz'de Damiano, İtalya'da Paolo Boi, Polerio ve Leonardo da Cutri. Bunlardan Leonardo, İspanyol kralı II. Filipin 1575 yılında düzenlediği bir maç serisinde birinciliği kazanmıştır. Bu müsabaka, birçok kitapta ilk uluslar arası turnuva olarak değerlendirilmektedir. O halde bu birinci turnuva ve buna göre ikinci olan Londra 1851 turnuvası arasında 276 yıl geçmiştir. (Palavan,S. 2002 :75)

16. yüzyılın sonuna doğru, oyun kuvveti bakımından ön sırayı İtalya alır. 17. yüzyılın en tanınmış kişisi Kalabriyalı Giochino Greco, Avrupa'da birçok turnuvaya çıkmış, İspanya, Fransa ve İngiltere'de bütün rakiplerini yenmiştir. (Palavan,S. 2002 :75)

Greco, İtalyan ekolünün son ünlüsü idi. Bundan sonra satrancın merkezleri, Fransa ve İngiltere olmuştur. Ancak daha önce 17. asrın ikinci yarısı ile 18. asrın ilk

yarısında satranca olan ilgi hayli azalmıştır. Bu zaman periyodu, hem uluslar arası karşılaşmalar ve hem de yeni teorik yayınlar bakımından oldukça fakirdir. (Palavan,S. 2002.:77)

Satranç tarihinde ilk profesyonel satranççı olan La Borudonnais, 1836 yılında ilk satranç dergisi, “La Palamede”yi yayınlamaya başlamıştır. (Palavan,S. 2002:77)

XIX. yüzyılın en önemli satranç gelişmeleri ise telefonla yapılan satranç maçı, satranç oyununda ilk defa saatlerin kullanılması, “İsviçre Sistemi” (satranç turnuvalarında kullanılan eslendirme yöntemi) denilen eslendirmelerin kullanılması ve ilk resmi dünya şampiyonluk maçının gerçekleştirilmesi olarak görülmektedir. (Dalkıran, 1998 : 23)

TÜRKİYE’DE SATRANÇ

Türkler, eski dönemlerden beri satranca ilgi duymuşlardır. Ayrıca satrancın yayılmasında önemli rol oynamışlardır. (Kulaç,O. 2006:14)

Satranç tarihimiz oldukça eskidir. Satranç ile ilgili 1500 yıllarına ait el yazması kitaplar vardır. Bunların en önemlisi Seferhisarlı İsmail Şaban’ın el yazması kitabıdır. Büyük Türk düşünürü Mevlana’nın satranç oynadığına ait bilgiler vardır. (Kulaç,O. 2006:14)

Anadolu Selçuklu Devleti’nde halkın en fazla ilgi gösterdiği oyunlardan bir tanesi de satranç oyunuydu. (Kulaç,O. 2006:14)

Osmanlı döneminde satranç önemini korumuştur. Özellikle devletlerarası ilişkilerde, önemli kişilere satranç takımı hediye edilirdi. 1672 yılında III. Sultan Ahmet tarafından Polonya hükümdarına, satranç takımı hediye edilmiştir. Bu Türklerin o dönemde satranca verdiği önemi göstermektedir. (Kulaç,O. 2006:14)

Tarihi kaynaklara göre, Yavuz Sultan Selim padişah olmadan önce Tebriz şehrine gitmiş. Safevi hükümdarı Şah İsmail ile satranç oynamıştır. Onu yenerek 1000 altın kazanmış, bu altınları bir taşın altına saklanmıştır. Yavuz Sultan Selim daha sonra Osmanlı padişahı olmuş, 1514 yılında Şah İsmail'i Çaldıran savaşında yenmiştir. Tebriz'e giden Yavuz Sultan Selim yıllar önce sakladığı altınları bulmuştur. (Kulaç,O. 2006:14)

Cumhuriyetin kurulması ile birlikte satranç sporuna verilen önem artmıştır. Askeri okullarda ders olarak okutulmuştur. (Kulaç,O. 2006:14)

Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk, iyi bir satranç oyuncusuydu. İkinci cumhurbaşkanımız İsmet İnönü ve dönemin diğer devlet büyüklerinin de satranç oynadıklarını biliyoruz. (Kulaç,O. 2006:14)

Daha sonraki yıllarda satranç, ülkemizde yaygınlaşmıştır. Başta İstanbul ve Ankara olmak üzere satranç kulüpleri açılmıştır. 1954 yılında TSF (Türkiye Satranç Federasyonu) kurulmuştur. Türkiye Satranç Federasyonunun kurulması ile birlikte ülkemizde satrancın gelişimi hızlanmıştır.Günümüzde hemen her ilde satranç faaliyetleri yapılmaktadır. (Kulaç,O. 2006:14)

Ayrıca ülkemizde satranç ligleri kurulmuş olup, yüzlerce spor kulübü bu liglerde yarışmaktadır. (Kulaç,O. 2006:14)

2005 – 2006 öğretim yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Satranç Federasyonu arasında imzalanan protokol ile satrancın ilköğretim okullarında seçmeli ders olarak verilmesi karara bağlanmıştır. (<http://www.tsf.org.tr>)

İLK SATRANÇ ROBOTU

İlk satranç robotunun adı Türk'tür. Avusturyalı bir mühendis tarafından yapılarak Osmanlı padişahına hediye olarak yollanmıştır. Bu satranç robotu, aslında bir kandırmacıdır. Satranç tahtasının altına konan mekanizma sayesinde taşlar masanın

başındaki kukla tarafından oynatılıyormuş gibi gözükmektedir. Aslında olan şey ise masanın altına iyice gizlenmiş birinin kollarını, kuklanın kollarından geçirip hamleleri yapmasıdır. Bu her şeye rağmen güzel ve ilginç bir buluş olarak satranç tarihinde yerini almıştır. (Tekerek, M.2005:9)

SATRANCIN İNSANLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Satrancın; insanlar üzerinde akademik performans ile doğrudan ilişkili olduğunu düşündüğümüzden okullarda olması istiyoruz. Satranç çocukların; aşağıdaki yetenekleri kazandırır ve zekalarını geliştirmektedir. (<http://afyon.tsf.org.tr> 25.03.2007)

Planlama – Çocuklar uzun vadeli hedeflere odaklanmayı ve buna ulaşmak için adım adım ilerlemeyi öğrenirler. Aynı zamanda farklı gelişmeler karşısında planlarını tekrar gözden geçirip gerekli değişiklikleri yapmayı öğrenirler.

Seçenekleri Değerlendirme – Çocuklar akıllarına gelen ilk şeyi yapmamayı öğrenirler. Alternatifler düşünmeyi değişik durumlarda alternatiflerin artı ve eksilerini değerlendirmeyi öğrenirler.

Gözünde Canlandırma – Çocuklara bir seri olayı olmadan önce gözlerinde canlandırmayı öğretir. Öncelikle gözlerinde canlandırma yeteneklerini geliştirmek için taşlara dokunmadan sadece bir hamleyle başlayıp daha sonra birçok hamleyi beyinlerinde yapmaları birçok alıştırma ile sağlanır.

Odaklanma (Dikkat Toplama) – Çocuklara dikkatle gözlemlene ve konsantre olmayı öğretir. Ne kadar zeki olurlarsa olsunlar olayları dikkatle izleyemezlerse doğru tepkileri vermezler.

Kuvvetli Analiz – Çocuklar özel yada ardışık bir çok olayı değerlendirmeyi öğrenir. Olacaklar bana yardım mı eder yoksa zarar mı verir? Mantıklı düşünerek karar vermek her zaman ani tepkilerden daha iyidir.

İleriye Düşünme (Görme) – Çocuklar bir hareketi yapmadan önce düşünmeyi öğrenirler. Biz kendilerine şimdi yapacağına gelecek tepkileri ve bu tepkilere karşı ne cevap vereceklerini sormalarını ve düşünmelerini sağlarız. Zaman içinde satranç sabırlı ve düşünceli olmayı öğretir.

Kuramsal Düşünme – Çocuklar periyodik olarak detayları bırakıp daha büyük resmi düşünmeyi öğrenirler. Aynı zamanda model oluşturmayı ve bu modeli farklı ama ilişkili durumlarda kullanmayı öğrenir.

GENEL SATRANÇ KURALLARI

Oyuna beyazlar başladığından, önce taraflar belirlenir. Bunu yapmak için kura çekilir. Oyunculardan biri her iki elinde ayrı renkten taş saklar, diğeri seçer. satranç tahtası (beyaz köşe oyuncunun sağında olmak üzere) ve taşlar (vezir kendi rengindeki karede olmak üzere) doğru yerleştirilir. (Tekerek, M.2005:10)

Her iki taraf hamlesini (her defasında bir hamle) sıra ile yapmak zorundadır. Özlü bir kurala uymak gerekir. Tutulan taş oynanmak zorundadır. Oynamak niyeti taşımadan sadece taşlardan birini düzeltmek istenirse, önce sesli olarak “düzeltiyorum” deyişi ile bu isteği belirtmek kural gereğidir. (Tekerek, M.2005:10)

Rok yapmak için önce şah (iki kare) sonra kale (şahın üzerinden atlatılarak) oynatılır. (Tekerek, M.2005:10)

Her hamle tereddütsüz yapılmalıdır. Taşı nereye koyacağını bilmeden, tahta üzerinde gezdirerek elde tutulmamalıdır. (Tekerek, M.2005:10)

Rakip oyuncuyu nasıl olursa olsun rahatsız etmek yasaktır. (Oyun sırasında konuşmak, hamleleri analiz etmeyi kolaylaştırmak için karelere dokunmak ya da göstermek gibi) (Tekerek, M.2005:10)

Plan, hesaplama ya da kombinezon zihinden yapılır. Üçüncü bir kişinin düşüncesini sormaya izin verilmez. (Tekerek, M.2005:10)

SOSYAL İLİŞKİ KURMAK

Satranç karmaşık ve kontralar üzerine kurulu bir oyundur. Oyun belirli kurallar üzerine kurulu olsa da hayal gücü ve yaratıcılık ister. Oyuncular ileriye düşünerek o anı oynarlar.

Zorlu matematik veya fen problemleri kadar iddialı ama eğlencelidir. Düşünülerek adım adım ilerlenir ama cazibesi heyecandır. Belki de bu olağanüstü dengeleri oluşturan zıtlıklar nedeniyle satranç çocuklar için mükemmel bir spordur (oyundur).

Satranç 2 bin yıldır var olmasına rağmen eğitimde değerli bir araç olarak kullanılabilmesi yeni yeni kavranılmaktadır. 1997 yılında yapılan araştırmalar matematik, fen ve okuma alanlarında görülen başarıların arkasındaki gizli başarının satranç sporuna ait olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte kavrama yeteneğindeki ciddi gelişmenin yanı sıra bilgiye ve mantığa dayalı çıkarımlarda, varsayım, stratejik düşünebilme, mantık, geleceği kurgulama ve karar verme gibi alanların gelişiminde satranç çok önemli rol oynamaktadır.

Zihin ile ilgili konular dışında, satranç sporunun ; kişisel değerleri güçlendirme, başkalarına saygılı olma, sabır ve farklı bakış açılarını kabullenebilme gibi sosyal davranışların üzerinde de etkisi çok önemlidir. Yine yapılan araştırmalar göstermiştir ki satranç sporu için gerekli olan beceriler dil öğrenmek için gerekli olan becerilerle benzerlik göstermektedir. Özetle, teknik bilgi (taşların ve hareketlerinin öğrenilmesi, açılışlar ve diğer yöntemler) ve bu bilginin uygulanmasından ibarettir.

Edinilen bilgi eğitim ve deneysel geri bildirimle desteklenerek geliştirilir. Öğrencilerin otomatik olarak daha karmaşık düşünme becerilerini kazanması sağlanır. Bilim adamları, matematikçiler ve satranç sporcuları arasında yapılan karşılaştırmalarda

düşünme tarzlarının yeni fikirlerden çok kaliteli yaratıcılık şeklinde olduğu gözlenmiştir. Satranç, eski'nin yeni çağdaş kültüre en değerli hediyesidir.

Bu değer zaman içinde karşılaştığımız her sınıf insan ile, konuşulan her dilde, tüm uluslarda, hem erkek hem de kadınlar tarafından test edilmiş yegane olgudur. Öylesine nadir bir değerdir ki; öğrenme, öğretme, paylaşma, yaratma, rekabet etme, eğlenme, başkalarına ve kendimize zarar vermeden faaliyette bulunduğumuz tek aktivitedir. (www.istanbulsatrancmerkezi.com 01.04.2007)

SATRANCIN YARARLARI

Satrancın yararları aşağıda sıralanmıştır (<http://www.tsf.org.tr> 06.04.2007):

- Kötü alışkanlıklar edinilmesine engel olur.
- Planlı hareket etmenin önemini ve gerekliliğini kavratır.
- Süratli, doğru ve çabuk düşünebilmeye yardımcı olur, olaylara doğru yorumlarla yaklaşabilme yeteneklerini geliştirir.
- Kişiliği ve karakteri olumlu yönde etkiler ve geliştirir.
- "Kendine güven" duygusu aşılır ve bunu geliştirir.
- Kendi güç ve yeteneklerini daha iyi tanıyarak, bireysel güç ve yetenekleri açığa çıkarmaya ve bireysel doğru kararlar alabilmeye yardımcı olur.
- Dikkatini tek konu üzerinde yoğunlaştırabilme alışkanlığı kazandırır.
- Diğer ders konularının daha iyi anlaşılıp kavramasına yardımcı olur. Bilimselliği ön plana alarak araştırmalar yapmaya yönlendirir.
- Konulara karşı şüpheli yaklaşımı benimsetir, onları ezberci zihniyetten arındırır.
- Kişileri düşünen, araştıran, yargılayan varlıklar haline getirir ve yaratıcılıklarında özgür bırakan bir ortam hazırlar.
- Başarıya ancak ve ancak sistemli ve disiplinli bir çalışmayla varılabileceğini gösterir.
- Mücadeleci bir ruh yapısına sahip olmanın gerekliliğini benimsetir.
- Başarısızlıklar karşısında yılmamayı, başarı için daha da çok çalışmanın gerekli olduğunu öğretir.
- Başarılarından büyük hazlar duyarak daha da başarılı olmaya yönlendirir.

- Yepyeni hedefler göstererek bu yeni hedefler doğrultusunda motivasyon sağlar.
- Kişilerin olumsuz bir yönünü, eksikliğini, veya bir davranış bozukluğunu hızlıca ortaya çıkarır.
- Kurallara uymayı, dostça oynamayı, kaybetmeyi kabullenmeyi, kazananı kutlamayı öğretir.
- Yakın dostluklar kurup daha çok sosyalleşmeye ve sosyal yaşamının zenginleşmesine yardımcı olur.
- Satrancın yararlarını gösteren bütün bu maddeler, Milli Eğitimin de temel amaçlarındandır, Türk Milli Eğitimi'nin öğrenciler tarafından kazanılmasını istediği temel davranışlardır. Bu kadar pozitif etkisi olan bir araç kesinlikle bir eğitim aracıdır. Yeryüzünde başka hiçbir araç, bu kadar olumlu davranışların hepsini birden bireylere kazandıramaz.

Öyleyse, çocuklarımızın olabildiğince küçük yaştan başlayarak Kişilik gelişiminde satrancın pozitif etkilerinden yararlanma amaçlanmalı, çocuklarımızın olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamaya çalışmalı, bu amaç bir görev olarak benimsenmelidir.

SATRANCIN SOSYAL YARARLARI

Okullarda satranç, değişik din, dil, cinsiyet, ırktan öğrencileri bir araya getiren hep birlikte eğlenceli vakit geçirmelerini sağlayan bir köprüdür. Satranç kişisel arkadaşlıkları geliştiren ve aynı zamanda çocuklar takım halinde müsabakalarda diğer okullarla mücadele ederken okul ruhunu geliştirir. Satranç aynı zamanda sportmenliği de öğretir. Başarı ile kazanmak veya defansa çekilirken bırakmadan mücadeleye devam etmeği de öğretir. Satrancın çocuklarda, motivasyonu yükselttiği, davranışları düzelttiği, kendine güveni ve katılımcılığı artırdığı yönünde çok fazla örnek vardır. Satranç pozitif sosyal açılım yaratmaktadır. Satranç kolaylıkla öğrenilen ve her yaş için eğlenceli mükemmel bir spordur. (www.istanbulsatrancmerkezi.com 01.04.2007)

SATRANÇ VE BAŞARI

Başarıyı sadece sayılarla ifade etme alışkanlığı, insanoğlunun kendini yanlış Koşullandırmasının bir sonucudur. Oysa yararlı her uğraş bir başarı nedeni olarak görülebilir. Satranç sporunu, yararlı uğraş olarak düşünürsek satranççı çocukların da başarılı oldukları söylenebilir. Satranç oyununda başarılı olmak için birçok faktör gösterilebilir. Bu faktörler Kulaç (2005)'a göre, 5 boyutta toplanmaktadır:

1-Sevmek: Sevgi, her türlü başarının ilk adımı ve başarının kapılarını açan anahtar olarak düşünülebilir. Sevgisiz, başarı nadir olup kalıcılığı bulunmamaktadır. Başarı için sevgi en önemli koşullardandır. Sevgiye uzanan yol, tanıma ile başlamakta ve ilgiyle devam etmektedir. Bu nedenle çocuğun satranç ile tanışması ve satranca olan ilgisinin sağlanması, çocuğun satranç sevmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bir satranç öğretmeni, öğrencisinin başarılı olması için ona satranç sevdirmelidir. Satranç seven bir çocuk, çok çalışarak turnuvalara katılmakta ve yeteneklerini daha çabuk ortaya koyabilmektedir.

2-Çalışmak: Yüzyıllardan beri satranç oyunlarının kayıt altına alınabilmesi sayesinde satranç teorisi oluşmuştur. Oynanan oyunların analizleri sonucu, teorisinin yanlışlardan arınmasıyla doğruya ulaşma arzusu satranca bilimsel nitelik kazandırmıştır.

Bir satranç oyuncusunun geçmişte oynanmış tüm oyunları bilme olanağı bulunmamaktadır. Ama başarı arayan oyuncunun, satranç teorisinin temel bilgilerini bilmesi gerekmektedir. Satranç teorisi, oyuncuya sağlam bir stratejik kurgu oluşturmasını sağlar, açılış tuzaklarından korur, zaman kazandırır, kazanç planlarını gösterir, oyun sonu tekniğini öğretir.

3-Oynamak: Satrançta başarının diğer bir şartı da turnuvalarda oynamaktır. Yarışmalar, bilginin kullanılabilirliğinin ölçüldüğü alanlardır. Pek çok oyuncu bilgisini tahtaya yansıtamamaktadır. Yarışmalara katılmak, bilginin kullanılabilirliğini artırmaktadır. Turnuvalara katılan oyuncunun oyun tecrübesi

artmaktadır. Oyun disiplini gelişmekte, kural bilgisi pekişmekte, dayanıklılığı daha üst seviyeye ulaşmakta, oyun pratiği ilerlemektir. Tüm bunlar bilginin işlevini artırarak tahtaya daha kolay aktarılmasını sağlamaktadır.

4-Yetenek: Başarıda diğer bir unsur da yetenektir. Yetenek tek basına fazla bir Şey ifade etmez. Emile Zola, “Yetenek yoksa sanatçı olunmaz, fakat çalışmadıkça yetenek de ise yaramaz” demekle bu durumu özetlemektedir. Yetenek öncekilerden farklı olarak elde edilen değil, sahip olunan bir özelliktir. Satrañ yeteneği üç alanda kendini göstermektedir:

A-Önsezi: Önsezi, somut verilerle doğruluğu ortaya konulamayan ama yapılırsa olumlu sonuçlar vereceğine inanılan bir duygu olarak görülebilir. Bir satrañ oyuncusu saldırı amacıyla taşlarını uygun yerlere koymuş, taşlar arasında gereken uyumu sağlamış, saldırı için uygun zamanın geldiğine inanmış olmasına karsın tüm varyantları hesaplayamasa bile oyuncu sezgilerine güvenerek atağı başlatabilir. Ama bu durum aklın saf dışı edilmesi değil, düşünce ile bütünleşmesidir. Usta oyuncularını atağa yönelten en önemli unsurun önseziler olduğu söylenmektedir. Basarı, sezgilerinin doğru olup olmadığı ile ilgili olarak düşünülebilir. Önsezinin de sadece duygu isini olmayıp ardında düşünce birikiminin olduğu söylenebilir.

B-Kombinezonları görme becerisi: Oyunun belli bir anında taraflardan biri için kazanç konumu oluşabilir. Kazanca giden yol bir kombinezonla da başlayabilir. İyi bir oyuncu düşüncesi ve sezgisiyle bu kombinezonu görüp buna göre hareket etmelidir.

Satrañ oyuncularına ‘burada bir kombinezon var’ dendiğinde pek çok oyuncu bu kombinezonu görüp oynayabilir. Asıl önemli olan dışardan hiçbir uyarı olmadan, konumda kombinezon olduğunu görüp oynamaktır. Kombinezon görme becerisi, bir yetenek olmasına karsın kombinezon çözmekle artmaktadır.

C-Varyantların hesaplanması: Hamlelerin birbiri ardına hesaplanmasına düşünce akışı, düşünce akısının kollara ayrılmasına ise varyant denilmektedir.

Bir varyantı iyi hesaplamak için analitik düşünce yapısına, iyi bir muhakeme gücüne, oluşabilecek her bir konumu akılda tutacak iyi bir hafızaya ve tüm bunları oyun boyunca sürdürebilecek güçlü bir iradeye sahip olmak gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı varyant hesaplamasının iyi yapılması bir yetenek ismi olarak düşünülebilir.

Bir varyanta girildiği zaman eğer rakip düşünüleninden farklı ve güçlü olabilecek bir hamle yaparsa, yapılan hamle ile bütün hesaplar boşa gider. Dolayısıyla eksik düşünülen bir varyant sonucu enerji, zaman, daha da önemlisi moral kaybedilir. Buna karşın oyun tam düşünüldüğü gibi giderse oyunun kontrol altında olduğu düşünülür.

5-Psikolojik Yatkınlık: Satranç oyununda karşımıza çıkan psikolojik sorunlar ve bunlara olan duyarlılık satranç başarısında önemli rol oynamaktadır. Psikolojik sorunları olan bir oyuncunun satranç sevgisi azalmaktadır. Böyle bir kimse satranç çalışmalarını bırakabilir, yarışmalara katılmayabilir. (<http://www.satrancegitimi.com> 01.04.2007)

SATRANÇ EĞİTİMİNE YÖNELİK ÇALIŞMALAR

Satranç yaklaşık 50 yılı bulan bir süredir. Rus okullarında ders olarak okutulan ve müfredatın önemli bir parçası olan bir branştır. Satrancın, çocukların problem çözme ve muhakeme yeteneklerine sağladığı katkı birçok ülkede yapılan araştırma ve deneylerle kanıtlanmıştır. Satrancın gerçek önemini ilk fark eden Ruslar olmuştur ve satranç her yaş grubuna ders olarak okutmuş ve yetenekli oyuncularını geliştirebilmek amacıyla satranç okulları açmışlardır.

Belli bir dönemden sonra Batı Dünyası da satranca hak ettiği itibarı göstermiş, Avrupa'dan sonra ABD ve Kanada da en kapsamlı araştırmaları yaparak satranca eğitim sürecinde saygın bir yer ayırmışlardır. ABD Eğitim eski bakanı Terrel Bell, 1982 yılında yayımlanan kitabının 178 ve 179. sayfalarında “ çocuğunuzun zekasını geliştirmek için uygulayabileceğiniz en iyi ve zevkli yollardan bir tanesi ona satranç

öğretmek ve oynamasını sağlamaktır” diyerek ABD’nin eğitimde satranç konusuna gösterdiği hassasiyeti dile getirmiştir.

1973-1974 yıllarında, o zamanki adıyla Zaire’de (Kongo Demokratik Cumhuriyeti) Dr. Albert Frank tarafından gerçekleştirilen araştırmaya 16-18 yaş grubundan toplam 92 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonunda satranç eğitimi alan deney grubu, idari yetenek, matematik ve sözlü beceride kontrol grubuna oranla daha başarılı oldu. Deney sonunda Frank, satrancın genel zeka, yaratıcılık, muhakeme, hızlı ve doğru kavrama ve şekil-uzay bilgisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptadı.

1974-1976 Belçika’da Assenede Belediye okulunda gerçekleştirilen çalışmalara 10 yaş grubundan toplam 40 çocuk katıldı. Deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan öğrencilere 5. ve 6. sınıfın sonlarında J.Piaget’in kavrama gelişimi testleri uygulandı ve istatistikler satranç öğrencilerinin lehine çıktı.

1977-1979 yıllarında Hong Kong Çin Üniversitesi öğretim üyelerinden Dr. Yee Wang Fung tarafından üniversitenin sayısal bölümlerinde okuyan öğrenciler üzerinde yapılan deneylerde; satranç eğitimi alan öğrencilerin matematik ve fen testleri sonuçlarında ortalama % 15’lik bir artış sağladıkları saptandı.

1979-1983 yılları arasında ABD’nin Pensilvanya eyaletinde gerçekleştirilen çalışmalarda; satranç eğitimi alan deney grubu, diğer kontrol grupların tümünü düşünsel gelişim programlarında geride bırakmıştır. Araştırmalarda Watson-Glaser ve Torrance test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının açıklanmasıyla beraber Pensilvanya eyaletinde pilot okullarda satranç dersi uygulaması başlamıştır ve eyalet eğitim kurulu bir satranç eğitim ve geliştirme programı hazırlamıştır.

1979-1983 yılları arasında, bu kez Dr. Robert Ferguson ESEA kod IV-C isimli ve federal olarak desteklenen “ Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin Satranç Yoluyla Geliştirilmesi “ konulu projeyi hazırlamıştır. Bradford bölgesi okullarından seçilen 7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin katıldığı deneyin beğimsiz değişkenleri; satranca davranışsal yaklaşım, bilgisayar ve teknolojiye yaklaşım ve diğer satranç harici konulara yaklaşım idi. 32 hafta süren çalışmanın ilk bölümünde her gruba belirlenmiş ilgi alanına yönelik haftada bir kez etkinlik dersi verildi. Watson-Glaser eleştirel düşünce testi sonuçları

%17.3 ortalama artış ile satranç grubunun birinci olduğunu ortaya koyuyordu. Satranç grubu, başta özgünlük olmak üzere diğer tüm yaratıcılık testlerinde de açık bir farkla birinci oldu. Sonuçların en dikkat çekici olanlarından bir tanesi; satranç grubundaki öğrencilerin akıcı konuşma yeteneklerinin ulusal normların çok üzerinde olmasıydı.

1979-1983 yılları arasında yapılan bir başka araştırma da Venezuela’da idi. “Düşünmeyi Öğrenmek Projesi” isimli çalışma, satrancın zeka seviyesini artırıp arttırmadığını belirlemeyi hedefliyordu. Araştırmaya tümü 2. sınıf öğrencisi 4266 kız ve erkek çocuğu katıldı. Hemen hemen her sosyo-ekonomik düzeyden ailelerin çocukları bu projede yer aldı. Araştırmalar sonucunda; satrancın metodik bir şekilde öğretilmesiyle küçük yaş gruplarındaki tüm öğrencilerin IQ’sunu arttırdığı belirlendi.

Sonuçlar ışığında, 1988-1989 eğitim-öğretim yılından itibaren Venezuela’daki okullarda satranç dersi verilmeye başlandı. Araştırma Uluslar Arası Satranç Federasyonu’nun (FIDE) raporlarında da yer almaktadır.

1980 yılında Dianne Horgan “Öğrenmeyi öğretme aracı olarak satranç” isimli çalışmasında 24 ilkokul ve 35 ortaokul-lise öğrencisini denek olarak kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda Horgan, çocukların erken yaşlarda satrancı rahatlıkla öğrenebileceğini ve satranç öğrenmenin çocukların zihinsel gelişimine olumlu katkıları olacağını açıklamıştır.

1980-1987 yılları arasında New Jersey Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde William Levy tarafından yürütülen araştırmalarda, satrancın her yaş grubundaki öğrencilerin (üniversite öğrencileri dahil) özgüvenini arttırdığı ve insanların karar alma süreçlerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

1985-1987 yılları arasında Moldova Cumhuriyeti’nin başkenti Kişniyev’de N.F.Talisina tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, satrancın hafıza, hayal gücü, yaratıcı zeka ve ekip çalışmasına yatkınlık üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Çalışmalar Moldova Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmiş ve bakanlık raporları arasına girmiştir.

1986 yılında Dr.Robert Ferguson tarafından yürütülen pilot çalışmada satrancın bireysel gelişime; planlı düşünme, analiz, problem ve uyum sağlama üzerinde olumlu etki yaparak katkıda bulunduğu saptanmıştır.

1987-1988 yılları arasında yine Dr. Robert Ferguson tarafından yürütülen bir pilot çalışmaya Pensilvanya'daki taşra okullarından 6. sınıf öğrencileri katılmışlardır. Satrancın muhakeme ve hafızayı geliştirme yönündeki etkilerinin incelendiği araştırmaya katılan çocukların hiçbiri daha satranç öğrenmemiş ve oynamamıştı. Araştırmalar sonucunda; satrancın çocukların sözlü muhakeme ve hafızalarını geliştirdiği açıklandı.

21 eylül 1987 ve 31 mayıs 1988 tarihleri arasında M.J.Ryan okulunda yapılan bir çalışmaya yine hiç satranç bilmeyen 6. sınıf öğrencileri katılmışlar (9 erkek ve 5 kız) ve her gün satranç oynamışlardır, ayrıca haftada 2-3 kez satranç dersi almışlardır. Hafıza, kavrama ve mantıklı düşünme testlerinde ortalamaları 597.786'dan 727.786'ya yükselmiştir. Sözlü ve yazılı muhakemede ise ortalamaları 568.214'den 620.714'e yükselmiştir.

1989-1992 yılları arasında Kanada'nın New Brunswick Eyaletinde 437 tane 5. sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışma yapıldı. Ders yoğunluğuna göre 3 gruba ayrılan öğrencilerden, en yoğun satranç dersi alan grubun matematikte problem çözümede daha başarılı ortaya çıktı. Bu çalışmayla birlikte New Brunswick eyaletinde satranç okullarda ders olarak okutulmaya başlandı.

Bir başka çalışma sonunda satranç oynayan 2.-7. sınıflar arasındaki çocukların mantık ve problem çözme testi sonuçlarının bir dönem içinde %62'den %81'e yükseldiği belirtilmiştir.

1990-1992 yılları arasında New York Şehri okullarını kapsayan bir araştırma yapıldı ve satrancın çocukların okuma performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlendi. Bu çalışma sonrasında New York şehri okul satranç programı hazırlandı ve kentin tüm okullarında aynı müfredat doğrultusunda satranç dersine başlandı.

1991-1992 okul döneminde Philip Rifner tarafından yönetilen “Satranç oynamak: Ortalama ve ortalama üstü zekalı öğrencilerde problem çözme yeteneği üzerine çalışma” isimli araştırmada; satrancın daha önceden edinilmiş problem çözme yeteneğinin (genellikle matematik derslerinde) başka alanlara taşınmasında faydalı olduğu saptanmıştır.

1995-1996 okul döneminde ABD'nin Texas Eyaletinde yapılan araştırmaya 5 farklı okuldan toplam 112 öğrenci katıldı (her okuldan ikişer sınıf). Toplam 127 öğrencilik birde kontrol grubu oluşturuldu. Kontrol grubu normal temel eğitimden geçerken, deney grubu haftada iki kez satranç dersi gördü. Deney grubu muhakeme ve testlerinde kontrol grubuna oranla %12 daha başarılıydı.

1994-1997 yılları arasında yine ABD'nin Texas Eyaletinde gerçekleştirilen araştırmada, 3. ve 5. sınıflar arasında satranç kulübüne katılan öğrencilerin okuma ve matematik alanlarında, diğer öğrencilerden iki kat daha fazla gelişim gösterdiği saptanmıştır. Proje Texas Akademik Yetenekleri Değerlendirme Kurulu tarafından desteklenmiş ve çalışmalar sonunda Texas eyaletinde satranç ders olarak okutulmaya ve okullar arası satranç ligleri düzenlenmeye başlanmıştır. Yine bu proje sayesinde satranç Dallas Texas Üniversitesinde ders olarak okutulmaya başlanmıştır.

1997 yılında New York şehri Bronx bölgesi 68 numaralı devlet okulu müdürü Cheryl Coles, bir satranç eğitim programı hazırlattı ve satranç eğitimi alan öğrencilerin bir yıl içinde okuma performansında %11.2, matematik notlarında ise %18.6 artış sağladığını belirtti. (<http://www.tsf.org.tr> 06.04.2007)

SATRANÇ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

Satrancın özünde; basitten, karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru ilerleyen bir aşamalılık, bir hiyerarşi söz konusudur. Satranç dersi öğretim programının basamaklı öğretim programı ilkelerine göre hazırlanmasının en önemli nedenlerinden biri satrancın en basit bilgi ve becerilerden başlayarak daha zor, karmaşık, soyut bilgi ve becerilere yol almasıdır. Öğrencilerin satrançla ilgili ön öğrenmelerinin birbirlerinden farklı olması, yine aynı sınıf içinde

birbirlerinden farklı biçimlerde öğrenen öğrencilerin bulunması, bu öğrencilerin farklı hızlarda öğrenmeleri gibi nedenlerle satranç dersi öğretim programı, basamaklı öğretim programı ilkelerin göre düzenlenmiştir.

Basamaklı öğretim programının aşamalılık ilişkisi, bu açıdan Bloom taksonomisi ile benzer bir yapı göstermektedir. Basamaklı öğretim programı üç temel basamağı içermektedir:

A BASAMAĞI: Eleştirel ve yaratıcı düşünme, analiz etme, özgün fikirler ve ürünler ortaya çıkarma, değerlendirme yapma gibi üst düzey bilgi ve beceriler bu basamakta gerçekleştirilir.

B BASAMAĞI: Uygulama yapma, problem çözme, sınama, deney yapma gibi görevler bu basamakta yer alır.

C BASAMAĞI: Bu basamakta ise temel bilgi ve becerileri kazanma işlevleri yer almaktadır.

Öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluluk, öğrenme biçimi, zekâ ve düşünme sistemleri ayrılıkları sınıflarda en az üç farklı düzeyde öğrenen bulunması sonucunu doğurmaktadır. Bir başka deyişle sınıf düzeyi ne olursa olsun sınıflarımızda;

- a. Satrançla ilgili ön öğrenmeleri
- b. Öğrenme biçimleri
- c. Öğrenme hızları birbirlerinden farklı öğrenciler yer almaktadır.

Ancak birçok açıdan farklılık gösteren ve kendilerine özgü öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretme-öğrenme etkinlikleri ortalama düzeydeki öğrencilere göre hazırlanmakta ve uygulamaktadır. Basamaklı öğretim programı ilkelerine göre hazırlanmış bu öğretim programında ise bu üç farklı düzeyi dikkate alarak etkinlikler hazırlanmıştır.

Örneğin, öğrencimizin birinci sınıfta olduğunu ve satrançla ilgili hiç bir ön bilgisinin olmadığını düşündüğümüzde bu öğrenci başlangıç düzeyi birinci basamaktan programı başlayacak ve sekizinci sınıfı bitirdiğinde satranç dersinin de tüm

basamaklarını bitirmiş olacaktır. Öğrencimizin satrançla ilgili ön öğrenmeleri farklı ise sınıf düzeyi ne olursa olsun satranç öğrenmeye başlangıç düzeyinden başlayacak, ancak etkinlikler öğrencinin yaş ve sınıf seviyesine uygun yapılacaktır.

Basamaklı öğretim programı dikkate alınarak hazırlanmış satranç dersi öğretim programı; başlangıç, orta ve ileri düzey olmak üzere üç düzeye ayrılmıştır. Bu üç temel düzey kendi içinde basamaklandırılmıştır. Başlangıç düzeyi birinci basamak, ikinci basamak ve üçüncü basamak; orta düzey birinci ve ikinci basamak; ileri düzey ise birinci basamak, ikinci basamak ve üçüncü basamak olarak basamaklara ayrılmıştır.

Satrancın özündeki doğrusallık ve aşamalılık ilişkisi, programın genel yapısını belirlemede de temel etken olmuştur. Satranç programı bu doğrultuda üç düzey ve 8 basamaktan meydana gelen bir program özelliği taşımaktadır. Programda yer alan her basamak, diğer basamaklardan bağımsız olarak düşünülmüş olup bir basamaktaki öğrenme görevlerini gereği gibi yerine getiren öğrenciler, bir üst basamağa geçmiş kabul edilmiştir.

Her basamak kendi başına bağımsız, modüler bir anlayışla ve kendi içinde başlangıç, orta ve ileri düzey kazanımları içerecek biçimde düzenlenmiştir. Basamaklar kendi içinde temel bilgi ve becerileri içerdiği gibi daha üst bilgi ve becerileri de içermektedir. Bir başka deyişle her basamak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içine alacak biçimde oluşturulmuştur.

Bu açıdan satrancın bir bütün olduğu düşünülerek her basamağın birbiri üstüne gelmesine yani doğrusallığa önem verilmiştir. Bir basamak bir sonraki basamağın önkoşulu kabul edilmiştir. Bir başka deyişle, bir sonraki basamaktaki kazanımların temeli olabilecek bazı kazanımlar, bir önceki basamakta daha basit ve yüzeysel verilmektedir. Aynı zamanda, bir basamakta daha basit düzeyde öğrenilen bir bilgi ya da beceri daha sonraki basamaklarda derinlemesine ele alınmış ve böylelikle programın sarmal bir biçimde gelişerek ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006: 11, 12, 13, 14)

SATRANÇ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI UYGULAMA SÜRECİ

Satranç dersi öğretim programına dayalı öğretme-öğrenme etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanmasında yapılandırmacı öğretim etkinlikleri, çok boyutlu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi unsurlar dikkate alınmıştır. Basamaklı öğretim programı üç temel düzeyi, bu düzeyler ise birbirinden farklı düzeyde bilgi ve becerileri içermektedir.

Satranççı çeşitli düzeylerde bilen öğrenciler için üç farklı münüyü içeren etkinlikler listesi, öğretmenlerin sınıflarında satrançla ön öğrenmeleri, öğrenme biçimleri ve öğrenme hızları bakımından farklı düzeylerde karşılaşacakları öğrencilere hitap edebilmeleri için örnek olarak aşağıda verilmiştir.

Her basamakta öğrenenden beklenen görevler farklılık göstermektedir. Basamaklı öğretim programında her basamakta birbirinden farklı düzeydeki öğrencilere hitap edecek, onların kendi ilgi ve yeteneklerine uygun düzeyde örnek etkinlikler tasarlanmıştır. Satranççı bilmeden okula gelen öğrenciler için C DÜZEY etkinlikler, satranççı biraz bilen öğrenciler için B DÜZEY etkinlikler ve satranççı diğerlerine göre daha iyi bilen öğrenciler için de A DÜZEY etkinlikler hazırlanabilir. (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar, 2006 :15)

A DÜZEYİ ETKİNLİKLERDE ÖĞRENCİDEN BEKLENEN GÖREVLER

Bir kitap, dergi, makale vb. inceleme ve ayrıntılı eleştiri raporu hazırlama

1. Özgün bir diyagram, grafik, tablo, şekil, şema vb. tasarlama
2. Bir bütünün öğelerini belirleme ve öğeler arasındaki ilişkileri açıklama
3. Özgün bir şiir, masal, öykü, oyun vb. yazma, oynama, drama yapma
4. Öz eleştiride bulunma ve öz eleştiri yazısı yazma
5. Konuyla ilgili özgün bülten, gazete, poster, afiş, broşür, tanıtım kartı, kimlik belgesi vb. tasarlama
6. Özgün bir hamle, konum, oyun vb. çıkarma

7. Özgün bir model tasarlama (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar, 2006 :16)

B DÜZEYİ ETKİNLİKLERDE ÖĞRENCİDEN BEKLENEN GÖREVLER

1. Kitaplarda bölüm okuma, yorumlayıcı özet yapma, soruların okunması ve yeni soruların eklenmesi
2. Belirlenen bir konuda; bir haber, makale, inceleme vb. yazıların yazılması
3. Bir konuda şarkı sözü yazma, şarkı sözüne beste yapma
4. Konuyla ilgili bir afiş, broşür, tanıtım kartı, kimlik belgesi vb. tasarlama
5. Deneilerin yapılması
6. Konuyla ilgili farklı kaynaklardan bilgilerin taranması ve bir rapor hazırlanması
7. Araştırma raporlarının incelenmesi, özetlenmesi ve sunulması
8. Konuyla ilgili kişi, kurum ya da kuruluşla görüşme yapma
9. Bir sergi hazırlama
10. Diyagram, grafik, tablo, şekil, şema vb. okuma, özetleme ve konuyla ilgili soruları cevaplama
11. Konuyla ilgili oyun oynama, drama yapma (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar , 2006 :16)

C DÜZEY ETKİNLİKLERDE ÖĞRENCİDEN BEKLENEN GÖREVLER

1. Kitaplarda bölüm okuma, özet okuma, bölüm sorularını okuma ve cevaplama;
2. Gazete yazılarının okunması, yazılı ve sözlü özetlenmesi, önemli noktaların vb. belirlenmesi, gazete yazılarının birkaç dakika içinde arkadaşlarına sunulması
3. Video kayıtlarının izlenmesi, not alınması ve soruların cevaplandırılması.
4. Bilgisayarda çalışma, oyun oynama, varsa anahtar kavramların çıkarılması, çalışma kağıtlarının doldurulması ve soruların cevaplandırılması
5. Konuyla ilgili bir şarkı seçme ve seçilen eseri söyleme
6. Öğretmenin dinlenmesi, gerekli notların alınması ve anlaşılmanın özetlenmesi
7. Kasetlerin dinlenmesi, konuşmayla ilgili not alınması ve soruların cevaplandırılması

8. Kaynak kişilerin dinlenmesi, not alınması, soru sorulması, alınan notların arkadaşlarına özetlenmesi
9. Model ya da numunelerin incelenmesi
10. Sergilerin gezilmesi, geziyle ilgili not alınması ve geziden elde edilen verilerin özetlenmesi (İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-8 Sınıflar, 2006 :16)

Satranç programının düzeylere ve basamaklara göre ünite, kazanım sayıları ve önerilen ders saatleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Satranç Dersi Programı Ünite, Kazanım Sayıları ve Önerilen Süreleri

DÜZEY	BASAMAK	ÜNİTE ADI	Kazanım Sayıları	Önerilen Süre (Saat)
BAŞLANGIÇ DÜZEYİ	1. Basamak	1. SATRANCI TANIYALIM	17	13 Saat
		2. ŞAH VE MAT	9	11 Saat
		3. SATRANÇ TAHTASI	3	3 saat
		4. BASİT MATLAR	9	8 Saat
	2. Basamak	1. HÜCUM VE SAVUNMA	29	15 Saat
		2. KURALLAR	15	9 Saat
		3. TÜRKİYE'DE SATRANÇ	2	2 Saat
		4. MAT	14	9 Saat
	3. Basamak	1. AÇILIŞ	9	5 Saat
		2.TAŞ DEĞİŞİMLERİ	7	6 Saat
		3. AÇMAZ	4	5 Saat
		4. PİYON OYUN SONU	8	10 Saat
		5. BERABERLİKLER	9	6 Saat
6. DÜNYADA SATRANÇ		5	3 Saat	
ORTA DÜZEY	1. Basamak	1. TAŞLARIN DEĞERİ	9	6 Saat
		2.SATRANÇ TAKTİĞİ	28	11 Saat
		3. SAVUNMA AÇILIŞLARI	6	4 Saat
		4. KONUMSAL ÖZELLİKLER	18	8 Saat
		5. OYUN SONU	8	6 Saat
	2. Basamak	1. KANAT ATAKLARI	9	4 Saat
		2.GAMBİT TÜRÜ AÇILIŞLAR	10	6 Saat
		3. TAKTİK ATAK	38	14 Saat
		4. ALET OYUN SONU	24	11 Saat
		İLERİ DÜZEY	1. Basamak	1. e4 AÇILIŞLARI
2. SATRANÇ STRATEJİSİ	29			9 Saat
3. ATAK	13			10 Saat
4. ALET- PİYON OYUN SONU	15			10 Saat
2. Basamak	1.AÇILIŞ		5	7 Saat
	2. TAŞ DEĞİŞİMİNİN NEDENLERİ		11	6 Saat
	3. KOMBİNEZONLAR		12	6 Saat
	4. POZİSYON DEĞERLENDİRMESİ		25	11 Saat
	5. PİYON OYUN SONU		10	5 Saat
3. Basamak	1. KAPALI AÇILIŞLAR		7	7 Saat
	2. PLANLAMA		9	10 Saat
	3. ALETE KARŞI ALET VE PİYON OYUN SONU		18	12 Saat
	4. TAKTİK BAŞARI	6	6 Saat	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma survey (tarama) modelinde yapılmıştır. Bu araştırma betimsel bir alan araştırması ve öğretmen, idareci ve müfettiş görüşlerine dayalı bir program değerlendirme çalışmasıdır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kütahya ilindeki 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında Satranç dersine giren öğretmenler idareciler ve müfettişlerden oluşmaktadır.

Karasar (2005:117)'a göre; örneklem belirlenirken olanaklar ölçüsünde, temsilciliğin en üst düzeye çıkartılması amaçlanır. Kütahya ilindeki bütün ilköğretim okullarına ulaşma güclüğü ve zaman almasından dolayı örneklemimiz, il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından oluşmaktadır. Örneklemimiz, il merkezinde bulunan okullarda seçmeli satranç dersi okutan veya ders dışı satranç eğitimi veren öğretmenler, il merkezinde bulunan okullardaki idareciler ve müfettişlerdir.

Tablo 2.Araştırmaya katılanların cinsiyetlere göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	203	65,1
Kadın	109	34,9
Total	312	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 203 (% 65,1) erkek ve 109 (%34,9) kadından oluşmaktadır. Tabloda görüldüğü gibi Kütahya ilinde erkek öğretmenlerin sayısı, kadın öğretmenlere oldukça fazladır. Bunun sebebi de ankete katılanların içinde müfettiş ve idarecilerin de olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Kütahya ilinde genellikle müfettiş ve idarecilerin büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır.

Tablo 3.Araştırmaya katılanların kıdemlerine göre dağılımı

Kıdem	N	%
0-5 yıl	20	6,4
6-10 yıl	95	30,4
11-15 yıl	48	15,4
16-20 yıl	50	16,0
21 yıl ve üstü	99	31,7
Total	312	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 20 (%6,4) 0-5 yıllık, 95 (%30,4) 6-10 yıllık, 48 (%15,4) 11-15 yıllık, 50 (% 16,0) 16-20 yıllık, 99 (% 31,7) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. İl merkezi olduğundan dolayı kıdemli öğretmenlerin daha fazla olduğu tablo 2’den anlaşılmaktadır. 0 – 5 yıllık kıdeme sahip göreve yeni başlayan öğretmenlerin sayısı ise oldukça azdır. En fazla sayıdaki öğretmenler 21 yıl ve üstü

öğretmenlerdir. Çünkü kıdem olarak daha fazla olan öğretmenler genellikle merkezde çalışmayı tercih etmektedirler. Aynı zamanda müfettiş olabilmek için belli bir kıdeme sahip olmak gerekir. Bu bakımdan da müfettişlerin kıdemleri de fazladır.

Tablo 4.Araştırmaya katılanların mezun olduğu okullara göre dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
Eğt.enst.	55	17,6
Eğt.fak.	156	50,0
Fen edb.	50	16,0
Diğer	51	16,3
Total	312	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 55 (%17,6) eğitim enstitüsü, 156 (%50,0) eğitim fakültesi, 50 (% 16,0) fen edebiyat fakültesi ve 5 (% 16,3) diğer kurumlardan mezun olmuştur. Öğretmenlerin yarısı eğitim fakültelerinden mezun olmuştur. Görüldüğü gibi hala eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin sayısı da az değildir. Bu da kıdem olarak fazla öğretmenlerin çokluğundan kaynaklanmaktadır.

Tablo 5.Araştırmaya katılanların branşa göre dağılımı

Branş	N	%
Sınıf öğrt.	159	51,0
Branş	114	36,5
Müfettiş	18	5,8
İdareci	21	6,7
Total	312	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 159 (%51,0) sınıf öğretmeni, 114 (%36,5) branş, 18 (%5,8) müfettiş ve 21 (%6,7) idarecidir. Seçmeli satranç dersini okutan sınıf öğretmenlerinin sayısı, branş öğretmenlerine göre daha fazladır. Çünkü birinci sınıftan itibaren satranç dersi seçmeli ders olarak okutulabilir. Sınıf öğretmenleri de isterlerse bu dersi öğrencilerine okutabilirler.

Tablo 6.Araştırmaya katılanların Satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre dağılımı

Satranç Antrenörlüğü Kursu	N	%
Evet	33	10,6
Hayır	279	89,4
Total	312	100,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 33 (% 10,6) satranç antrenörlüğü kursuna katılmış, 279 (% 89,4) satranç antrenörlüğü kursuna katılmamıştır. Satranç antrenörlüğü kursuna katılan öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Bunun sebebi de 2005/2006 eğitim öğretim yılı tamamlandıktan sonra, öğretmenlerin seminer döneminde Satranç antrenörlüğü kursu açılmıştı. Bu kursa da yıl sonu olduğu için veya öğretmenlerin haberi olmadığı için birçok öğretmen katılmamıştır. Daha sonra tekrar kurs açılmamıştır. Tekrar kurs açılmış olsaydı, katılım daha fazla olabilirdi.

Tablo 7.Araştırmaya katılanların Satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemelerine göre dağılımı

Satranç İle İlgili Yayınlar	N	%
Evet	33	10,6
Hayır	188	60,3
Kısmen	91	29,2
Total	312	100,0

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 33 (% 10,6) satranç ile ilgili yayınları takip ediyor, 188 (%60,3) satranç ile ilgili yayınları takip etmiyor ve 91 (% 29,2) satranç ile ilgili yayınları kısmen takip ediyor. Öğretmenlerin önemli bir kısmı satrançla ilgili yayınları takip etmiyor. Bu yayınları takip edenler, satrançla ilgili yarışmalara, turnuvalara katılan öğretmenlerdir. Yani bu işi gerçekten ciddiye alanlardır. Fakat biraz daha Satranç dersinin önemi anlaşılmaya başlandıkça, öğretmenler satrançla ilgili yayınları takip etmeye başlayacaklardır.

Tablo 8.Araştırmaya katılanların Satrancı bilme seviyelerine göre dağılımı

Satrancı Bilme Seviyeleri	N	%
Bilmiyorum	81	26,0
Çok az	68	21,8
Kısmen	83	26,6
İyi	70	22,4
Çok iyi	10	3,2
Total	312	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 81 (%26,0) satrancı bilmiyor, 68 (% 21,8) çok az, 83 (%26,6) kısmen, 70 (% 22,4) iyi ve 10 (% 3,2) çok iyi biliyor. Satrancı çok iyi bilen öğretmen sayısı oldukça azdır. Satrancı bilmeyen

öğretmen sayısı da oldukça fazladır. Ankete katılanlardan idareciler ve müfettişler bu dersi anlatmadıkları için satranç bilmiyor olabilirler veya öğretmenler, Satranç dersini öğrencilere anlatırken, aynı zamanda da öğrencilerle beraber kendileri de öğrenmeye başlayacaklardır. Tıpkı İngilizce dersinin müfredata yeni girdiği yıllarda, öğretmenlerin İngilizce bilmedikleri halde, öğrencilere İngilizce anlatmaları gibi, Satranç bilmeyen öğretmenler de öğrencilere Satranç anlatmaktadırlar. Fakat Satranç dersinin önemi zamanla arttıkça öğretmenler kendilerini bu konuda yetiştireceklerdir.

Tablo 9.Araştırmaya katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamalarına göre dağılımı

Sosyal ve Kültürel Faaliyetler	N	%
Evet	164	52,6
Hayır	20	6,4
Kısmen	128	41,0
Total	312	100,0

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 164 (% 52,6) sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıyor, 20 (%6,4) katılmıyor ve 128 (%41,0) sosyal ve kültürel faaliyetlere kısmen katılıyor. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu sosyal ve kültürel faaliyetlere tamamen veya kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenler, il merkezinde olduklarından dolayı da sosyal ve kültürel faaliyetlere ulaşmada güçlük çekmemektedirler.

Tablo 10.Araştırmaya katılanların Satrançla ilgili herhangi bir faaliyete katılıp katılmamalarına göre dağılımı

Satranç İle İlgili Faaliyetler	N	%
Evet	47	15,1
Hayır	235	75,3
Kısmen	30	9,6
Total	312	100,0

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 47 (%15,1) satrançla ilgili faaliyetlere katılıyor, 235 (%75,3) katılmıyor ve 30 (% 9,6) satrançla ilgili faaliyetlere kısmen katılıyor. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu satrançla ilgili faaliyetlere yani satrançla ilgili yarışmalara, turnuvalara veya konferanslara katılmamaktadırlar. Satrançla ilgili turnuvalara katılım için önce lisanslı satranç sporcusu olmak gerekmektedir. Satranç sporcusu lisansının nasıl olunacağı hakkında öğretmenler fazlaca bilgiye sahip değildir. Lisanslı sporcusu olmayınca da öğretmenler turnuvalara katılmamaktadırlar. Günümüze kadar satranca yeterince önem verilmediği için de bu tür faaliyetlerden öğretmenlerin haberdar olma şansları yeterince yoktu.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak İlköğretim Satranç Programı’nda yer alan beceriler listelenerek öğretmenlere yazılı olarak verilmiştir. Becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağını belirlemek için beş kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; tamamen katılıyorum (1) kısmen katılıyorum(2) katılıyorum(3) katılmıyorum(4) hiç katılmıyorum(5) dur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43, en yüksek puan 215’ dir.

Bunun yanında ankete katılanların kişisel bilgilerinin yer aldığı 9 maddeden oluşan sorular sorulmuştur.

VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

Örneklem grubuna giren öğretmen, idareci ve müfettişlerin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan veri toplama aracı, İlköğretim Satranç Programında yer alan kazanımlardan oluşmaktadır. İlk aşamada 50 madde halinde hazırlanmıştır. Soruların daha iyi anlaşılması için sorular üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekliyle envanter, satranç dersini okutan 20 öğretmene uygulanarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonunda 50 maddenin de satranç programının değerlendirilmesinde uygun olduğu anlaşılmış, herhangi bir madde bu öğretmenler tarafından çıkartılmamıştır. Daha sonra anket 312 katılımcıya uygulandı. 312 kişi üzerinden geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Sonra faktör yükleri 0,30'un altında olan 7 soru envanterden çıkarılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak envantere son şekli verilmiştir. Son şekliyle hazırlanan envanter 43 sorudan oluşmaktadır.

Envanterimizin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Yapılan Compenant ve Varimax faktör analizleri sonrasında; ölçekte toplam varyansın % 45,211'ini bir faktörün açıkladığı görülmektedir. Büyüköztürk, (2003)' e göre; tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan faktörün ortak varyanslarının (communalities) ise; 0.52 ile 0.79 arasında değişmektedir. Ayrıca; 43 maddenin tamamının birinci faktör yük değeri 0.56 ve üzerindedir. Elde edilen bu veriler ölçeğin genel bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermektedir.

. Bu aşamadan sonra yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, envanterin genel güvenilirliği $\alpha = 0,97$ olarak hesaplanmıştır.

Envanter iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili 9 soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise programda yer alan kazanımlarla ilgili 43 soru bulunmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Öğretmenlere uygulanacak anket için Kütahya Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Bu izin belgesi Ek 2'de belirtilmiştir.

Örneklem belirtilen öğretmenlere veri toplama aracı olarak verilmiş ve belli bir süre sonra geri istenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Anketin uygulanmasıyla elde edilen veriler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamında SPSS 11.5 paket programına girilmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgileri hariç 43 soruya verdikleri cevaplar katılıyorum (1) kısmen katılıyorum(2) katılıyorum(3) katılmıyorum(4) hiç katılmıyorum(5) şeklinde sayısallaştırılarak derecelendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin çözümlenmesi bilgisayar ortamında SPSS 11.5 paket programı içinde yapılmıştır. Çözümlenen verilerin tablolar halinde ifade edilmesinde, öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini yansıtan puanların yüzde (%) aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss) değerlerine yer verilmiştir. Önce, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, değişkenler dahil edilmeksizin her soru için, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

Ankete katılanların önce sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalaması bulundu. Daha sonra bağımsız değişkenler ve aritmetik ortalamaları tek tek yazıldı. Bütün sorular için t testi ve varyans analizi (anova) uygulandı.

Büyüköztürk, (2003:39)' e göre; iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplarla cinsiyet ve satranç antrenörlüğü kursuna katılanlar arasında 0,05

düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için “t” testi uygulanmıştır. Elde edilen anlamlı bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Büyüköztürk, (2003:44) e göre; ilişiksiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır. Öğretmenlerin kıdem, mezuniyet durumları, branş, satrançla ilgili faaliyetlere katılıp katılmaması, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmaması, satranç ile ilgili yayınları takip edip etmemeleri, satrancı bilme seviyelerinin karşılaştırılmasında, sorulara verdikleri cevaplarla gruplar arası anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için “Tek Yönlü Varyans Analizi” (ANOVA) testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda da gruplar arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın ortaya çıkması durumunda ise Tukey testi uygulanarak bu farkın nereden kaynaklandığı bulunmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler, tablolar halinde sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, İlköğretim Satranç Programı'na yönelik öğretmen, müfettiş ve idareci görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir.

İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin frekans ve yüzdeler tablosu tablo 12'de gösterilmiştir. Frekans ve yüzdeler tablosundaki ortalamaların anlamları ise tablo 11'de puan aralıkları tablosunda gösterilmiştir.

Daha sonra alt problemlerle ilgili tablolar ve yorumları aşağıda sıralanmıştır.

1. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması.
2. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin satranç antrenörlüğü kursu değişkeni açısından karşılaştırılması.
3. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin kıdem değişkeni açısından karşılaştırılması.
4. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin branş değişkeni açısından karşılaştırılması.
5. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin mezun olunan okul değişkeni açısından karşılaştırılması.
6. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin satranç ile ilgili faaliyetler değişkeni açısından karşılaştırılması.
7. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin seviye değişkeni açısından karşılaştırılması.

8. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin sosyal ve kültürel faaliyetler değişkeni açısından karşılaştırılması.
9. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşlerinin yayın değişkeni açısından karşılaştırılması.

Tablo 11. Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen puanlar	Puan aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1,00 - 1,79
Katılmıyorum	2	1,80 - 2,59
Katılıyorum	3	2,60 - 3, 39
Kısmen katılıyorum	4	3,40 - 4.19
Tamamen katılıyorum	5	4,20 - 5,00

Verilerin değerlendirilmesinde kullanılan; 5'ten 1'e kadar olan dereceleme ölçeği, her aralıkta 0.80 puan olacak şekilde, beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları yukarıdaki şekilde belirlenmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Satranç Programı'nda yer alan beceriler ile ilgili öğretmen, müfettiş ve idareci görüşleri.

SN	Önermeler	Faktör yükü						\bar{X}	
			1	2	3	4	$\bar{5}$		
1	Satranççı öğrenen bireyler bildiklerini ve bilmediklerini daha kolay ayırt ederler.	,63	f	2	13	82	112	103	3,96
			%	6	4,2	26,3	35,9	33	
2	Sunulan bir bilginin doğruluğunu ve bütünlüğünü kavrar.	,67	f	1	16	92	127	75	3,83
			%	0,3	5,1	29,5	40,7	24,4	
3	Sunulan bilgidaki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürütmeleri tanımlar.	,63	f	2	14	84	112	100	3,94
			%	0,6	4,5	26,9	35,9	32,1	
4	Gerçekler ve kişisel görüşler arasındaki farkı açıklayabilir.	,63	f	3	23	86	131	69	3,76
			%	1,0	7,4	27,6	42,0	22,1	
5	Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri ortaya koyar.	,63	f	1	11	76	138	86	3,95
			%	0,3	3,3	24,4	44,2	27,6	
6	Yargıya bağlı sonuçlara ulaşmada başarılıdır.	,58	f	2	14	102	112	82	3,82
			%	0,6	4,5	32,7	35,9	26,3	
7	Sıra dışı veya farklı bağlantılar kurarak olayları açıklar.	,64	f	1	25	84	105	97	3,87
			%	0,3	8,0	26,9	33,7	31,1	
8	Farklı sezgi, duyu ve düşüncelere açık olur.	,56	f	1	22	97	106	86	3,81
			%	0,3	7,1	31,1	34,0	27,6	
9	Risk alma ve girişimci bir takım davranışlarda bulunma konusunda isteklidir.	,56	f	3	19	94	111	85	3,82
			%	1,0	6,1	30,1	35,6	27,2	
10	Karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde tanımlar.	,69	f	0	24	93	114	81	3,80
			%	0	7,7	29,8	36,5	26,0	
11	Problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturur.	,67	f	1	30	79	129	73	3,77
			%	0,3	9,6	25,3	41,3	23,4	
12	Probleme özgü bilgi kaynaklarını tanır, çözüm yollarını belirler.	,69	f	0	20	91	127	74	3,81
			%	0	6,4	29,2	40,7	23,7	
13	Problemin çözümünde, yardıma gereksinim olup olmadığını belirler.	,65	f	0	23	84	143	62	3,78
			%	0	7,4	26,9	45,8	19,9	
14	Herhangi bir konuda karar verirken sıkıntı yaşamazlar.	,65	f	1	32	86	137	56	3,68
			%	0,3	10,3	27,6	43,9	17,9	
15	Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenir.	,61	f	5	24	91	110	82	3,76
			%	1,6	7,7	29,2	35,3	26,3	

SN	Önermeler	Faktör yükü						\bar{X}	
			1	2	3	4	$\bar{5}$		
16	Türkçe'yi doğru kullanır.	,61	f	26	78	82	102	24	3,06
			%	8,3	25,0	26,3	32,7	7,7	
17	Anlaşılabilir bir biçimde konuşur ve yazar.	,65	f	20	79	75	115	23	3,13
			%	6,4	25,3	24,0	36,9	7,4	
18	Okuduğu bir parçayı doğru anlayıp anlamadığını kontrol eder.	,68	f	10	49	90	127	36	3,41
			%	3,2	15,7	28,8	40,7	11,5	
19	Kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan herhangi bir konu için yararlanabilir.	,62	f	15	66	88	109	34	3,25
			%	4,8	21,2	28,2	34,9	10,9	
20	Toplumsal kurallara uyar.	,66	f	16	45	85	114	52	3,45
			%	5,1	14,4	27,2	36,5	26,7	
21	Karşılaştığı zor durumlarda etik (ahlaki) davranışlar sergiler.	,65	f	8	28	68	155	43	3,59
			%	2,6	12,2	21,8	49,7	13,8	
22	Başkalarının kişisel haklarına saygı gösterir.	,70	f	3	30	86	140	53	3,67
			%	1,0	9,6	27,6	44,9	17,0	
23	Etik (ahlaki) olmayan davranışlarla karşılaştığında mücadele eder.	,75	f	5	35	99	120	53	3,58
			%	1,6	11,2	31,7	38,5	17,0	
24	Eğlenmenin çalışmak kadar doğal bir ihtiyaç olduğunu kabul eder.	,65	f	2	18	113	94	85	3,77
			%	0,6	5,8	36,2	30,1	27,2	
25	Kişisel tercihlerini, güçlü yanlarını ve bunları sürekli geliştirmenin önemli olduğunu bilir.	,65	f	0	14	93	135	70	3,83
			%	0	4,5	29,8	43,3	22,4	
26	Anlamadığı konularda soru sormaktan çekinmez.	,71	f	1	29	96	113	73	3,73
			f	0,3	9,3	30,8	36,2	23,4	
27	Amacına ulaşmak için karşılaşılabileceği zorlukların farkındadır.	,65	%	1	19	86	129	77	3,83
			f	0,3	6,1	27,6	41,3	24,7	
28	Diğer bireylerden güçlü ve zayıf yanlarını bilir.	,70	%	4	21	95	117	75	3,76
			f	1,3	6,7	30,4	37,5	24,0	
29	Öfkesini denetleyebilme yollarını bilir ve gerektiğinde kullanır.	,70	%	3	41	81	126	61	3,64
			f	1,0	13,1	26,0	40,4	19,6	
30	Kendi üstünlüklerini ve zayıflıklarını tanıyabilir.	,69	%	3	25	101	111	72	3,71
			f	1,0	8,0	32,4	35,6	23,1	

SN	Önermeler	Faktör yükü						\bar{X}	
			1	2	3	4	$\bar{5}$		
31	Kendi özelliklerinin hangi mesleğe uygun olduğunu fark eder.	,69	f	6	47	85	145	29	3,46
			%	1,9	15,1	27,2	46,5	9,3	
32	Verilen görevleri yetenekleri ölçüsünde elinden geldiğince en iyi şekilde yapar.	,72	f	2	28	89	131	62	3,71
			%	0,6	9,0	28,5	42,0	19,9	
33	Başkalarının haklarını çiğnmeden kendi ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.	,72	f	4	32	103	127	46	3,67
			%	1,3	10,3	33,0	40,7	14,7	
34	Daha iyi bir dünya için kendi yaş grubundakilerin de sorumlulukları olduğunu fark eder.	,69	f	7	36	93	125	51	3,56
			%	2,2	11,5	29,8	40,1	16,3	
35	Başkalarıyla iş birliği yaparak çalışmaya isteklidir.	,69	f	7	30	90	127	58	3,63
			%	2,2	9,6	28,8	40,7	18,6	
36	Konuşmalarıyla ve davranışlarıyla başkalarına saygı gösterir.	,72	f	10	33	94	121	54	3,56
			%	3,2	10,6	30,1	38,8	17,3	
37	Başkalarına yardımcı olma konusunda isteklidir.	,71	f	8	37	96	123	48	3,53
			%	2,6	11,9	30,8	30,4	15,4	
38	Yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım istemekten çekinmez.	,70	f	9	31	86	139	47	3,58
			%	2,9	9,9	27,6	44,6	15,1	
39	Akranlarıyla veya kendisinden küçüklerle çalışırken etkili yardım becerilerini kullanır.	,69	f	5	31	99	129	48	3,58
			%	1,6	9,9	31,7	41,3	15,4	
40	Bir görevin tamamlanması için sorumluluk alır.	,69	f	4	33	88	121	66	3,67
			%	1,3	10,6	28,2	38,8	21,2	
41	Tüm insanların benzer ve farklı özellikleri olabileceğini fark eder.	,73	f	5	23	103	118	63	3,67
			%	1,6	7,4	33,0	37,8	20,2	
42	Zaman içerisinde birçok şeyin değiştiğinin farkındadır.	,73	f	5	23	105	121	58	3,65
			%	1,6	7,4	33,7	38,8	18,6	
43	Yaşayan her varlığın, canlı ya da cansız diğer bütün varlıklarla ve çevre ile etkileşim içerisinde olduğunu kavrar.	,69	f	8	22	108	121	53	3,60
			%	2,6	7,1	34,6	38,8	17,0	

“Satrancı öğrenen bireyler bildiklerini ve bilmediklerini daha kolay ayırt ederler.”ifadesine öğretmenlerin % 6’sı hiç katılmıyor, % 4.2’si katılmıyor, % 26.3’ü katılıyor, % 35.9’u kısmen katılıyor ve % 33’ü tamamen katılmaktadır. “Olacaklar bana yardım mı eder yoksa zarar mı verir?” şeklinde düşünürler. “ Mantıklı düşünerek karar vermek her zaman ani tepkilerden daha iyidir.” düşüncesiyle hareket ederler. (<http://afyon.tsf.org.tr> 24.03.2007)

“Sıra dışı veya farklı bağlantılar kurarak olayları açıklar.” ifadesine öğretmenlerin % 0.3’ü hiç katılmıyor, % 8.0’ı katılmıyor, % 26.9’u katılıyor, % 33.7’si kısmen katılıyor ve % 31.1’i tamamen katılmaktadır. Çocuklar, bir olay olmadan önce farklı olaylar arasında bağlantı kurmasını öğrenirler. Öncelikle gözlerinde canlandırma yeteneklerini geliştirmek için taşlara dokunmadan sadece bir hamleyle başlayıp daha sonra birçok hamleyi beyinlerinde yapmaları birçok alıştırma ile sağlanır. (<http://afyon.tsf.org.tr> 24.03.2007)

“Farklı sezgi, duygu ve düşüncelere açık olur.” ifadesine öğretmenlerin % 0.3’ü hiç katılmıyor, % 7.1’i katılmıyor, % 31.1’i katılıyor, % 34.0’ı kısmen katılıyor ve % 27.6’sı tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan bir öğrenci, herkesin farklı şekildeki düşüncelerine saygılıdır. Başkalarının düşüncelerinin, kendi düşüncelerine benzemek zorunda olmadığını bilir.

“Risk alma ve girişimci bir takım davranışlarda bulunma konusunda isteklidir.” ifadesine öğretmenlerin % 1.0’ı hiç katılmıyor, % 6.1’i katılmıyor, % 30.1’i katılıyor, % 35.6’sı kısmen katılıyor ve % 27.2’si tamamen katılmaktadır. Satranç oynarken, rakibini yenmek için bütün riskleri alan bir öğrenci, hayatta da girişimci bir yeteneğe sahip olabilir.

“Karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde tanımlar.” ifadesine öğretmenlerin % 0.0’ı hiç katılmıyor, % 7.7’si katılmıyor, % 29.8’i katılıyor, % 36.5’i kısmen katılıyor ve % 26.0’ı tamamen katılmaktadır. 1986 yılında Dr.Robert Ferguson tarafından yürütülen pilot çalışmada satrancın bireysel gelişime; planlı düşünme, analiz, problem ve uyum sağlama üzerinde olumlu etki yaparak katkıda bulunduğu saptanmıştır.

“Problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturur.” ifadesine öğretmenlerin % 0.3’ü hiç katılmıyor, % 9.6’sı katılmıyor, % 25.3’ü katılıyor, % 41.3’ü kısmen katılıyor ve % 23.4’ü tamamen katılmaktadır. Bir araştırma sonunda satranç oynayan 2.-7. sınıflar arasındaki çocukların mantık ve problem çözme testi sonuçlarının bir dönem içinde %62’den %81’e yükseldiği belirtilmiştir.

Sadık, R.(2006), Satranç bilen ve bilmeyen öğrenciler arasında problem çözme becerilerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda da, satranç bilen öğrencilerin problem çözmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

“Herhangi bir konuda karar verirken sıkıntı yaşamazlar.” ifadesine öğretmenlerin % 0.3’ü hiç katılmıyor, % 10.3’ü katılmıyor, % 27.6’sı katılıyor, % 43.9’u kısmen katılıyor ve % 17.9’u tamamen katılmaktadır. Satranç, öğrencilerin karar verme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir.

“Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenir.” ifadesine öğretmenlerin % 1.6’sı hiç katılmıyor, % 7.7’si katılmıyor, % 29.2’si katılıyor, % 35.3’ü kısmen katılıyor ve % 26.3’ü tamamen katılmaktadır. 1980-1987 yılları arasında New Jersey Eyalet Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde William Levy tarafından yürütülen araştırmalarda, satrancın her yaş grubundaki öğrencilerin (üniversite öğrencileri dahil) özgüvenini arttırdığı ve insanların karar alma süreçlerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadan da anlaşılacağı gibi satranç oynayan öğrenciler, herhangi bir konuda karar alırken ve bu kararlarını uygularken sıkıntı yaşamayabilirler.

“Türkçe’yi doğru kullanır.” ifadesine öğretmenlerin % 8.3’ü hiç katılmıyor, % 25.0’ı katılmıyor, % 26.3’ü katılıyor, % 32.7’si kısmen katılıyor ve % 7.7’si tamamen katılmaktadır. Ankete katılan öğretmenler, satranç bilen öğrencilerin Türkçe’yi doğru kullanacağına diğer yargılara oranla çok da inanmadıkları görülmektedir.

“Anlaşılabilir bir biçimde konuşur ve yazar.” ifadesine öğretmenlerin % 6.4’ü hiç katılmıyor, % 25.3’ü katılmıyor, % 24.0’ı katılıyor, % 36.9’u kısmen katılıyor ve % 7.4’ü tamamen katılmaktadır. 1979-1983 yılları arasında, Dr. Robert Ferguson ESEA kod IV-C isimli ve federal olarak desteklenen “ Eleştirel ve Yaratıcı Düşüncenin

Satranç Yoluyla Geliştirilmesi “ konulu bir araştırma sonucunda satranç oynayan öğrencilerin akıcı konuşma yeteneklerinin ulusal normların çok üzerinde çıkmıştır. Bu araştırmadan da anlaşılacağı gibi Satranç oynayan öğrencilerin etkili ve anlaşılabilir bir biçimde konuşma yeteneklerinin artacağı belirlenmiştir.

1997 yılında New York şehri Bronx bölgesi 68 numaralı devlet okulu müdürü Cheryl Coles, bir satranç eğitim programı hazırlattı ve satranç eğitimi alan öğrencilerin bir yıl içinde okuma performansında %11.2, matematik notlarında ise %18.6 artış sağladığını belirtti.

“Okuduğu bir parçayı doğru anlayıp anlamadığını kontrol eder.” ifadesine öğretmenlerin % 3.2’si hiç katılmıyor, % 15.7’si katılmıyor, % 25.8’i katılıyor, % 40.7’si kısmen katılıyor ve % 11.5’i tamamen katılmaktadır. 1990-1992 yılları arasında New York Şehri okullarını kapsayan bir araştırma yapıldı ve satrancın çocukların okuma performansı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlendi.

“Kişisel tercihlerini, güçlü yanlarını ve bunları sürekli geliştirmenin önemli olduğunu bilir.” ifadesine öğretmenlerin % 0.0’ı hiç katılmıyor, % 4.5’i katılmıyor, % 29.8’i katılıyor, % 43.3’ü kısmen katılıyor ve % 22.4’ü tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan çocuklar, hangi yönlerinin güçlü olduğunu ve bu yönlerini nasıl geliştireceklerini bilebilirler.

“Amacına ulaşmak için karşılaşılabileceği zorlukların farkındadır.” ifadesine öğretmenlerin % 0.3’ü hiç katılmıyor, % 6.1’i katılmıyor, % 27.6’sı katılıyor, % 41.3’ü kısmen katılıyor ve % 24.7’si tamamen katılmaktadır. Satranç oyununda amaç, rakip oyuncuyu mat etmek yani yenmektir. Bu amaca giden yolda oyuncu, birçok zorluklarla karşılaşır. Satranç oynayan kişi, gerçek hayatta da amaca ulaşmak için önüne birçok zorlukların çıkabileceğinin farkındadır.

“Diğer bireylerden güçlü ve zayıf yanlarını bilir.” ifadesine öğretmenlerin % 1.3’ü hiç katılmıyor, % 6.7’si katılmıyor, % 30.4’ü katılıyor, % 37.5’i kısmen katılıyor ve % 24.0’ı tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan bir çocuk, rakibinin güçlü ve zayıf yönlerini öğrenir. Güçlü yönlerine karşı tedbir alır, zayıf yönlerine karşı da hücum

geliştirir. Satranç oynayan bir çocuk, hayatta da diğer bireylerden güçlü ve zayıf yönlerini bilebilir .

“Kendi üstünlüklerini ve zayıflıklarını tanır.” ifadesine öğretmenlerin % 1.0’ı hiç katılmıyor, % 8.0’ı katılmıyor, % 32.4’ü katılıyor, % 35.6’sı kısmen katılıyor ve % 23.1’i tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan çocuklar, hangi konularda üstün, hangi konularda zayıf olduklarını bilirler. Zayıf oldukları konularda daha fazla çalışarak, o yanlarını geliştirmeye çalışırlar.

“Başkalarıyla iş birliği yaparak çalışmaya isteklidir.” ifadesine öğretmenlerin % 2.2’si hiç katılmıyor, % 9.6’sı katılmıyor, % 28.8’i katılıyor, % 40.7’si kısmen katılıyor ve % 18.6’sı tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan çocuklar, grup halinde çalışmayı severler.

“Bir görevin tamamlanması için sorumluluk alır.” ifadesine öğretmenlerin % 1.3’ü hiç katılmıyor, % 10.6’sı katılmıyor, % 28.2’si katılıyor, % 38.8’i kısmen katılıyor ve % 21.2’si tamamen katılmaktadır. Satranç oynayan çocukların sorumluluk duyguları oldukça gelişmiştir. Bir görev verilmek istendiğinde, hiç çekinmeden görevi yerine getirmek için sorumluluk alabilirler.

1. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 13. Ankete katılanların cinsiyetlerine göre dağılımlarının t testi sonuçları.

Cinsiyet	N	X	SS	T (Hesaplanan)	Tablo Değeri
Erkek	203	3,65	0,19	-0,53	2,00
Kadın	109	3,68	0,20		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların büyük çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığında zaman zaman, bayan öğretmenlerin ortalamasının 3,68 ve erkek öğretmenlerin ise 3,66 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Aritmetik ortalamaları birbirine yakın olduğu için bulunan bu değerlere göre, cinsiyetler arasındaki fark .05 düzeyinde anlamlı değildir. Ankete katılan erkekler ve kadınlar İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında olumlu görüş belirtmişlerdir.

2. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 14. Ankete katılanların Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katılıp katılmamalarına göre t testi sonuçları.

Satranç Antrenörlüğü Kursu	N	X	SS	T (Hesaplanan)	Tablo Değeri
Katıldım	33	3,96	0,27	6,42	2,00
Katılmadım	279	3,63	0,19		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların büyük çoğunluğunun Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katılmadığı görülmektedir. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman satranç antrenörlüğü kursuna katılanların 3,96 ve satranç antrenörlüğü kursuna katılmayanların 3,63 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Bulunan bu değerlere göre, satranç antrenörlük kursu alıp almadıkları yönündeki fark .05 düzeyinde satranç antrenörlüğü kursuna katılanlar lehine anlamlıdır. Satranç antrenörlüğü kursuna katılan öğretmenlerin ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında daha olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Satranç antrenörlüğü kursuna giden öğretmenler, diğerler öğretmenlere göre, Satranç konusunda daha fazla bilinçlidirler. İşin öneminin farkındadırlar. Satranç antrenörlüğü kursunda da bu konunun önemi ile ilgili eğitim almışlardır. Satranç dersinin önemini anlamışlardır. Bu yüzden öğrencilerin gelişimi açısından yararlı olabileceğinin farkındadırlar.

3. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 15. Ankete katılanların kıdemlerine göre anova testi sonuçları.

Kıdem	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo Değeri
0-5 yıl	20	3,57	0,36	14,60	2,42
6-10 yıl	95	3,59	0,19		
11-15 yıl	48	3,56	0,21		
16-20 yıl	50	3,91	0,25		
21 yıl ve üstü	99	3,69	0,17		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların çoğunluğu 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 3,91 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin 3,69 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 3,59 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 3,57 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 3,56 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. O halde ankete katılanların kıdemleri arasında yapılan varyans analizi sonucunda kıdemler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.($F_{0,05; 4-210}=14,602$ $p<0,05$) Kıdem açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Ankete katılanların kıdemlerine göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Kıdem	0-5 yıl	6-10 yıl	-,01	,05
		11-15 yıl	,01	,05
		16-20 yıl	-,33(*)	,05
		21 yıl ve üstü	-,11	,05
	6-10 yıl	0-5 yıl	,01	,05
		11-15 yıl	,02	,05
		16-20 yıl	-,31(*)	,05
		21 yıl ve üstü	-,09	,05
	11-15 yıl	0-5 yıl	-,01	,05
		6-10 yıl	-,02	,05
		16-20 yıl	-,34(*)	,05
		21 yıl ve üstü	-,12	,05
	16-20 yıl	6-10 yıl	,33(*)	,05
		11-15 yıl	,31(*)	,05
		16-20 yıl	,34(*)	,05
		21 yıl ve üstü	,22(*)	,05
	21 yıl ve üstü	0-5 yıl	,11	,05
		6-10 yıl	,09	,05
		11-15 yıl	,12	,05
		16-20 yıl	-,22(*)	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, kıdem alt ölçeğinde “16-20 yıl” (X= 3,91) hizmeti bulunan öğretmenlerin “11-15 yıl” (X=3,56) , “0-5 yıl” (X=3,57), “6-10 yıl” (X=3,59) ve “21 yıl ve üstü” (X=3,69) kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Kıdemleri daha fazla olan öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında olumlu görüş belirtmişlerdir. Mesleki tecrübelerinden dolayı böyle bir yargıya varmışlardır.

4. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 17. Ankete katılanların branşlarına göre anova testi sonuçları.

Branş	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Sınıf öğretmeni	159	3,72	0,14	22,55	2,65
Branş	114	3,60	0,27		
Müfettiş	18	3,89	0,23		
İdareci	21	3,44	0,36		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların çoğunluğunun sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman müfettişlerin 3,89 sınıf öğretmenlerinin 3,72 branş öğretmenlerinin 3,60 ve idarecilerin 3,44 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ankete katılanların branşları arasında yapılan varyans analizi sonucunda branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.($F_{0,05: 3,168}=22,854$ $p<0,05$)

Branş açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Ankete katılanların branşlarına göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Branş	Sınıf öğretmeni	Branş	,11	,05
		Müfettiş	-,18(*)	,05
		İdareci	,27(*)	,05
	branş	Sınıf öğretmeni	-,11	,05
		Müfettiş	-,29(*)	,05
		İdareci	,16(*)	,05
	müfettiş	Sınıf öğretmeni	,18(*)	,05
		Branş	,29(*)	,05
		İdareci	,45(*)	,05
	idareci	Sınıf öğretmeni	-,27(*)	,05
		Branş	-,16(*)	,05
		Müfettiş	-,45(*)	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, branş alt ölçeğinde “müfettişlerin” ($X= 3,89$) “idarecilerden” ($X=3,44$), “branş öğretmenlerinden” ($X=3,60$) ve “sınıf öğretmenlerinden” ($3,72$) daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Müfettişler, bu konunun önemini daha fazla anlamışlardır. Aynı zamanda da yeni programı öğretmenlere uygulamak istedikleri için de program hakkında olumlu görüş belirtmişlerdir.

5. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında mezun olunan okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin araştırmaların sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 19. Ankete katılanların mezun olunan okullara göre anova testi sonuçları.

Mezun Olunan Okul	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Eğt.enstitüsü	55	3,58	0,20	4,50	2,65
Eğt.fakültesi	156	3,67	0,19		
Fen ed.fak.	50	3,68	0,29		
Diğer	51	3,75	0,18		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanları çoğunluğunun eğitim fakültesinden mezun olduğu görülmektedir. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman ise diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin 3,75 Fen Edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin 3,68 Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin 3,67 Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin 3,58 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ankete katılanların mezun oldukları okullar arasında yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Mezun olunan okullar açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Ankete katılanların mezun olunan okullara göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Mezun olunan okul	Eğitim enstitüsü	Eğitim fakültesi	-,09	,05
		Fen edebiyat	-,11	,05
		diğer	-,17(*)	,05
	Eğitim fakültesi	Eğitim enstitüsü	,09	,05
		Fen edebiyat	-,01	,05
		Diğer	-,08	,05
	Fen edebiyat	Eğitim enstitüsü	,11	,05
		Eğitim fakültesi	,01	,05
		Diğer	-,06	,05
	Diğer	Eğitim enstitüsü	,17(*)	,05
		Eğitim fakültesi	,08	,05
		Fen edebiyat	,06	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, mezun olunan okullar alt ölçeğinde “diğer” (X= 3,75) okullardan mezun olanlar “eğitim enstitüsü” (X=3,58) okullarından mezun olanlardan daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.

6. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında satranç ile ilgili faaliyetlere katılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin araştırmaların sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 21. Ankete katılanların satrançla ilgili faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.

Satrançla ilgili faaliyetler	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Evet	47	3,90	0,23	21,88	3,04
Hayır	235	3,62	0,19		
Kısmen	30	3,65	0,21		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların büyük çoğunluğu satranç ile ilgili faaliyetlere katılmamıştır. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman satrançla ilgili faaliyetlere katılanların 3,91 satranç ile ilgili faaliyetlere kısmen katılanların 3,65 satranç ile ilgili faaliyetlere katılmayanların ise 3,62 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ankete katılanların sosyal faaliyetlere katılıp katılmama konusunda yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Satrançla ilgili faaliyetlere katılımları açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Ankete katılanların satrançla ilgili faaliyetlere katılımlarına göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Satrançla ilgili faaliyetler	Evet	Hayır	,28(*)	,05
		Kısmen	,24(*)	,05
	Hayır	Evet	-,28(*)	,05
		Kısmen	-,04	,05
	Kısmen	Evet	-,24(*)	,05
		hayır	,04	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, satrançla ilgili faaliyetlere katılım alt ölçeğinde “evet” (X= 3,90) yani satrançla ilgili faaliyetlere katılanlar “hayır” (X=3,62) yani satrançla ilgili faaliyetlere katılmayanlardan ve “kısmen” (X= 3,65) katılanlardan daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Satrançla ilgili turnuvalara, konferanslara katılan öğretmenler, satrancın önemini bilen ve çocuk gelişimine sağlayacağı katkıların farkında olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenler, satrançla ilgili konferanslara katıldıkça, satrancın önemi hakkında daha fazla bilgiye sahip olurlar. Bundan dolayı da bu tür faaliyetlere katılan öğretmenler, İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılacağı konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

7. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında satrancı bilme seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin araştırmaların sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 23. Ankete katılanların satrancı bilme seviyelerine göre anova testi sonuçları.

Satrancı Bilme Seviyesi	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Bilmiyorum	81	3,59	0,14	43,96	2,42
Çok az	68	3,65	0,26		
Kısmen	83	3,64	0,18		
İyi	70	3,72	0,31		
Çok iyi	10	4,14	0,18		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanları büyük çoğunluğu satrancı kısmen biliyor. Hedeflere ulaşma ortalamasına bakıldığı zaman satrancı çok iyi bilenlerin 4,14 satrancı iyi bilenlerin 3,72 satrancı çok az bilenlerin 3,65 satrancı kısmen bilenlerin 3,64 ve satrancı bilmeyenlerin 3,59 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ankete katılanların satrancı bilme seviyeleri arasında yapılan varyans analizi sonucunda satrancı bilme seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Satrancı bilme seviyeleri açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 24’de gösterilmiştir

Tablo 24. Ankete katılanların satrancı bilme seviyelerine göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Satrancı bilme seviyesi	Bilmiyorum	Çok az	-,07	,05
		Kısmen	-,06	,05
		İyi	-,13(*)	,05
		Çok iyi	-,56(*)	,05
	Çok az	Bilmiyorum	,07	,05
		Kısmen	,01	,05
		İyi	-,06	,05
		Çok iyi	-,49(*)	,05
	Kısmen	Bilmiyorum	,06	,05
		Çok az	-,01	,05
		İyi	-,07	,05
		Çok iyi	-,50(*)	,05
	İyi	Bilmiyorum	,13(*)	,05
		Çok az	,06	,05
		Kısmen	,07	,05
		Çok iyi	-,42(*)	,05
	Çok iyi	Bilmiyorum	,56(*)	,05
		Çok az	,49(*)	,05
		Kısmen	,50(*)	,05
		İyi	,42(*)	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, satrancı bilme seviyeleri alt ölçeğinde “çok iyi biliyorum” (X= 4,14) diyenler “bilmiyorum” (X=3,59), “çok az biliyorum” (X= 3,65), “kısmen biliyorum” (X= 3,64) ve “iyi biliyorum” (X= 3,72) diyenlerden daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Satrancı çok iyi bilenler, satrancın önemini anlamış kişilerdir. Satrancın çocuk gelişimdeki yararlarını iyi bilirler. Bundan dolayı da bu dersi alan öğrencilerin kazanacağı davranışların olumlu olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir.

8. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin araştırmaların sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 25. Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre anova testi sonuçları.

Sosyal kültürel faaliyetler	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Evet	164	3,72	0,20	33,61	3,04
Hayır	20	3,31	0,31		
Kısmen	128	3,66	0,21		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların büyük çoğunluğu sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaktadırlar. Hedeflere ulaşılma ortalamasına bakıldığı zaman ise sosyal ve kültürel faaliyetlere katılanların 3,72 sosyal ve kültürel faaliyetlere kısmen katılanların 3,66 sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayanların 3,31 ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıp katılmamaları arasında yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Ankete katılanların sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarına göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler	Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p	
Sosyal ve kültürel faaliyetler	Evet	Hayır	,40(*)	,05
		Kısmen	,05	,05
	Hayır	Evet	-,40(*)	,05
		Kısmen	-,34(*)	,05
	Kısmen	Evet	-,05	,05
		hayır	,34(*)	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım alt ölçeğinde “evet” (X= 3,72) sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıyorum diyenler “hayır” (X=3,31) sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmıyorum diyenlerden ve “kısmen” (X= 3,66) katılıyorum diyenler “hayır” (X=3,31) sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmıyorum diyenlerden daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılan öğretmenler, çocuğun gelişiminin sadece okul derslerindeki başarısıyla olmayacağını daha iyi bilirler. Farklı sosyal faaliyetlere katılım sayesinde çocuğun gelişiminin daha iyi olacağını bildiklerinden dolayı, İlköğretim Satranç programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında olumlu görüş belirtmişlerdir.

9. “İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında satranç ile ilgili yayınları takiplerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir” hipoteziyle ilgili yaptığımız istatistiksel incelemelerin araştırmaların sonucu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 27. Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takiplerine göre anova testi sonuçları.

Satranç ile İlgili Yayınlar	N	X	SS	Hesaplanan F	Tablo değeri
Evet	33	4,04	0,21	54,43	3,04
Hayır	188	3,56	0,20		
Kısmen	91	3,74	0,21		

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılanların büyük çoğunluğu satrançla ilgili yayınları takip etmemektedirler. Hedeflere ulaşılma ortalamasına bakıldığı zaman ise satranç ile ilgili yayınları takip edenlerin 4,04 satranç ile ilgili yayınları kısmen takip edenlerin 3,74 satranç ile ilgili yayınları takip etmeyenlerin 3,56 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takip edip etmeme konusunda yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Satrançla ilgili yayınları takip açısından alt ölçek puanları arasında gözlenen önemli düzeydeki bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile Tukey Testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçları tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Ankete katılanların satrançla ilgili yayınları takiplerine göre tukey testi sonuçları.

Tukey HSD	Karşılaştırılan kategoriler		Kategorilerin Ortalamaları Arasındaki fark	p
Satrançla ilgili yayınları takip	Evet	Hayır	,47(*)	,05
		Kısmen	,29(*)	,05
	Hayır	Evet	-,47(*)	,05
		Kısmen	-,18(*)	,05
	Kısmen	Evet	-,29(*)	,05
		hayır	,18(*)	,05

Tukey Testiyle elde edilen sonuçlara göre, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım alt ölçeğinde “evet” ($X= 4,04$) yani satrançla ilgili yayınları takip edenler “hayır” ($X=3,56$) ve “kısmen” ($X= 3,74$) satrançla ilgili yayınları takip etmeyenlerden daha fazla ilköğretim satranç programında yer alan becerilerin kazandırılmasında olumlu görüş belirttikleri söylenebilir. Satrançla ilgili kitap, dergi, makale okuyan öğretmenler, satrancın önemini daha iyi bilirler. Satrancın öğrencilerin diğer derslerine yapacağı katkının, sosyal hayatlarına yapacağı katkının farkındadırlar. Bu nedenle, satrançla ilgili yayınları takip eden öğretmenler, İlköğretim Satranç programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılmasında daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapmış olduğumuz çalışma ile ulaştığımız sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı yaptığımız öneriler yer almaktadır.

SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ankete katılanların büyük çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Fakat erkekler ve kadınlar arasında programın kazanımlarının kazandırılıp kazandırılmama düşüncesi açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ankete katılanların tamamı programın kazanımlarına ulaşılacağı düşüncesindedirler.
2. Gençlik ve Spor İl Müdürlüğünün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katılan öğretmenler, öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşacağı yönünde daha olumlu görüş belirtmişlerdir.
3. Ankete katılan 16 yıl ve üstü öğretmenler, programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.
4. Ankete katılan müfettişler, öğrencilerin programda belirtilen kazanımları kazanacakları yönünde diğerlerine oranla daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.
5. Ankete katılanların mezun olunan okullara göre programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda tamamı olumlu görüş belirtmişlerdir.

6. Satrançla ilgili faaliyetlere katılan öğretmenler, satrançla ilgili faaliyetlere katılmayan öğretmenlere oranla programdaki kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda daha olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.
7. Satrancı çok iyi derecede bilenlerin programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda diğerlerine oranla çok daha olumlu baktıkları görülmüştür.
8. Ankete katılanlardan sosyal ve kültürel faaliyetlere katılanlar, katılmayanlara oranla programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda olumlu görüş belirttikleri görülmektedir.
9. Satrançla ilgili yayınları takip edenlerin, satrançla ilgili yayınları takip etmeyenlere oranla, programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılacağı konusunda daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

ÖNERİLER

Seçmeli satranç dersini okutacak olan öğretmenlerin, Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açmış olduğu satranç antrenörlüğü kursuna giderek kendilerini bu konuda yetiştirmeleri öğrencilere daha faydalı olmaları bakımından gerekmektedir.

Seçmeli satranç dersini okutacak olan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinden bu konuda yardım almalıdırlar.

Seçmeli satranç dersini okutacak olan öğretmenlerin, satrançla ilgili faaliyetlere katılmaları, farklı sosyal ve kültürel faaliyetlere de katılmaları, bu dersin öğrencilere kavratılması bakımından önemlidir.

Seçmeli satranç dersini okutacak olan öğretmenlerin, mutlaka satrancı iyi derecede bilmeleri gerekmektedir. Yaptığımız araştırmadan çıkan sonuca göre, satrancı çok iyi bilenlerin, öğrencilere daha faydalı olacağı görüşmüştür.

Seçmeli satranç dersini okutacak olan öğretmenler, mutlaka satrançla ilgili kitap, dergi, makale gibi yayınları takip etmelidirler. Bu konularda kendilerini geliştirmelidirler.

Öğretmenlerin satrançla ilgili hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin satranca olan ilgilerinin artırılması için farklı etkinlikler yapılmalı, okullarda satranç turnuvaları düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

- BİLEN, M.(1990),**Plandan Uygulamaya Öğretim**, Ankara
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. (1997),**Program Geliştirme, Kaynak Metinler**, Kuzucular Ofset, Konya
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002) **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, PegemA Yayıncılık, Ankara
- CHERNİAK, V.G. (2000),**Satranç Dergisi**, Ankara, Sayı 1
- ÇİLENTİ, K. (1984),**Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**, Kadioğlu,Ankara
- DALKIRAN, H. S. (1998),**Modern Satrançta Açılışlar ve Tuzaklar Ansiklopedisi**, İnkılap Kitapevi, İstanbul
- DEMİREL Ö. (2005),**Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem-A Yayıncılık, Ankara
- DEMİREL, Ö. (2000),**Kuramdan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, Pegem-A Yayıncılık, Ankara
- DOĞAN, H. (1997),**Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**,Önder Matbaacılık,Ankara
- ERDEN, M. (1998),**Eğitimde Program Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara
- ERTÜRK, S. (1997),**Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan A.Ş.Ankara
- FİDAN, N. ve ERDEN, M.(1994),**Eğitime Giriş**,Meteksan A.Ş.Ankara
- GULİYEV, GM S.(Çev. Ali Nihat YAZICI), (2003),**Tipik Satranç Oyun Sonları**, Anıl Matbaa, Ankara
- İlköğretim Satranç Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-8 Sınıflar), Ankara,2006
- KARASAR, N. (2005) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayıncılık, Ankara
- KULAÇ,O. (2006),**Satranç,Öğretmen Kılavuz Kitabı**,Neyir Matbaacılık,Ankara
- KULAÇ, O. (2006),**Başlangıç Düzeyi Satranç Ders Kitabı**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul
- KÜÇÜKAHMET, L. (1997), **Eğitim Programları ve Öğretim**, Gazi Yayınları, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, L. (1995),**Öğretim İlke ve Yöntemleri**,Gazi Kitabevi,Ankara
- KEMERTAŞ, İ. (2001),**Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**, Birsen Yayınevi, İstanbul

- OLGAÇ, K. (2001),**Satranç Öğrenelim 1**,Bilgi Yayınevi,Ankara
- ÖZÇELİK, D.A. (1992),**Eğitim Programları ve Öğretim-Genel Öğretim Yöntemi**,ÖSYM Yayınları,Ankara
- M.E.B. (1997),İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,Milli Eğitim Yayınları
- PALAVAN,S. (1999),**Satranç**, Aksoy Matbaacılık,İstanbul
- PALAVAN, S. (2002),**Satranç Kitabım**, İnkılap Yayınları, İstanbul
- PALAVAN, S. ve DALKIRAN, H.S. (1991), **Satrançta Kombinezonlar ve Varyantların Hesaplanması**, İnkılap Kitapevi, İstanbul
- PRITCHARD,D.B. (Çev.Yılmaz Kemal PEKER) (1998), **Satranca Başlangıç**,Akdeniz Yayıncılık,İstanbul
- SADIK, R. (2006)İlköğretim 4. ve 5. sınıf satranç bilen öğrenciler ile satranç bilmeyen öğrencilerin doğal sayılara ilişkin dört işlem ve problem çözme başarıları arasındaki fark, www.tsf.org.tr
- SÖNMEZ, V. (1993),**Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**,Pegem Yayınları,Ankara
- SUETİN, A. (Çev. Selim Palavan – Ümit Ünkan), (1994), **Satrançta Ustalık Dersleri**, İnkılap Yayınevi, İstanbul
- ŞİMŞEK, N. (2005),**Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım**, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, Ankara
- TAŞDEMİR,M. ve diğerleri, (2000),**Milli Eğitimin Yasal Temelleri**,Ocak Yayınları,Ankara
- TEKEREK, M. (2005), **İlköğretim Okulları İçin Satranç**, Gün Yayıncılık, Ankara
- TEKİN, H. (1982),**Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, İnce Ofset, Ankara
- TETİK,M. (1994),**Satranca Yeni Başlayanlar İçin Öğretici Satranç Rehberi**,İnkılap Yayınevi,İstanbul
- VARIŞ, F. (1997),**Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler**, Alkım Yayınları, Ankara
- <http://afyon.tsf.org.tr> (25.03.2007)
- <http://www.tursev.org.tr> (01.04.2007)
- <http://www.satrancegitimi.com> (01.04.2007)
- <http://www.istanbulsatrancenteri.com> (01.04.2007)
- <http://www.fide.com> (01.04.2007)

<http://www.tsf.org.tr>(06.04.2007)

<http://www.ussatranc.com>(17.04.2007)

<http://www.dusunsatrancmerkezi.com.tr>(23.03.2007)

<http://www.erdemyayinlari.com>(23.03.2007)

<http://www.geocities.com>(17.04.2007)

Değerli İdareci ve Öğretmenler,

“İlköğretim Satranç Programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağı” hakkında bir araştırma yapmaktayım. Bu amaçla hazırladığım anket soruları aşağıdadır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için anket sorularına samimi cevap vermeniz gerekmektedir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise satranç programında yer alan becerilerle ilgili sorular bulunmaktadır.

Göstermiş olduğunuz ilgiye şimdiden teşekkür ederim.

Süleyman MANAK
A.K.Ü.
Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. Sorulara cevap verirken parantez () içlerine X işareti koyarak belirtin.

KİŞİSEL BİLGİ ANKETİ

1. **Cinsiyetinin** : a. () Erkek b. () Kadın
2. **Kıdeminiz** : a. () 0-5 yıl b. () 6-10 yıl
c. () 11-15 yıl d. () 16-20 yıl e. () 21 yıl ve üstü
3. **Mezun olduğunuz okul** : a. () Eğitim Enstitüsü b. () Eğitim Fakültesi
c. () Fen Edebiyat Fakültesi d. () Diğer
4. **Branşınız** : a. () Sınıf Öğretmeni b. () Branş
5. **Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nün açtığı satranç antrenörlüğü kursuna katıldınız mı?**
a. () Evet b. () Hayır c. () Kısmen
6. **Satranç ile ilgili yayımları takip eder misiniz?**
a. () Evet b. () Hayır c. () Kısmen
7. **Satranççı hangi seviyede biliyorsunuz?**
a. () Bilmiyorum b. () Çok az c. () Kısmen d. () İyi e. () Çok iyi
8. **Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılıyor musunuz?**
a. () Evet b. () Hayır c. () Kısmen
9. **Satrançla ilgili herhangi bir faaliyete (yarışma, konferans...gibi) katıldınız mı?**
a. () Evet b. () Hayır c. () Kısmen

II.BÖLÜM

Değerli İdareci ve Öğretmenler,

2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Satranç Programı'nda kazandırılması istenen birçok beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde başarılı olunacağı tartışılmaktadır.

Bu ankette programda yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmayacağı veya ne kadarının kazandırılabilceği hakkındaki görüşleriniz sorulmaktadır. Öğrencilerin her beceriyi ne ölçüde kazanacağı veya kazanamayacağı sizlerin görüşleri alınarak değerlendirmek bizim için faydalı olacaktır. Araştırmada elde edilen bilgiler araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Süleyman MANAK
A.K.Ü.
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

Her bir cümleyi okuduktan sonra X işaretini uygun değerlendirme ifadesinin altına koyunuz.

Örnek: Başkalarının kişisel haklarına saygı gösterir.

GÖRÜŞÜNÜZ				
Tamamen katılıyorum.	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum.	Hiç katılmıyorum.

Eğer öğrencilerinizin yukarıdaki beceriyi tamamen kazacağına inanıyorsanız ifadenin altındaki kutucuğa X ,eğer öğrencilerinizin yukarıdaki beceriyi kısmen kazanacağına inanıyorsanız ifadenin altındaki kutucuğa X,eğer öğrencilerinizin yukarıdaki beceriyi kazanacağına inanıyorsanız ifadenin altındaki kutucuğa X,eğer öğrencilerinizin yukarıdaki ifadeyi kısmen kazanamayacağına inanıyorsanız ifadenin altındaki kutucuğa X,eğer öğrencilerinizin yukarıdaki beceriyi hiç kazanamayacağına inanıyorsanız ifadenin altındaki kutucuğa X koyacaksınız.

NOT: Sizin düşüncenize göre öğrencileriniz programda belirtilen becerileri kazanabilirler mi?

<i>Maddde No</i>	<i>Satranççı bilen bir öğrencinin kazanabileceği düşünölen beceriler</i>	<i>Tamamen Katılıyorrum</i>	<i>Kısmen Katılıyorrum</i>	<i>Katılıyorrum</i>	<i>Katılmıyorrum</i>	<i>Hiç Katılmıyorrum</i>
1	Satranççı öğrenen bireyler bildiklerini ve bilmediklerini daha kolay ayırt ederler.					
2	Sunulan bir bilginin doğruluğunu ve bütönlüğünü kavrar.					
3	Sunulan bilgideki mantıksızlıkları ve yanlış akıl yürötmeleri tanımlar.					
4	Gerçekler ve kişisel görüşler arasındaki farkı açıklayabilir.					
5	Bir eylemin veya davranışın değerini ya da uygunluğunu değerlendirmek için mantıklı ölçütleri ortaya koyar.					
6	Yargıya bağılı sonuçlara ulaşmada başarılıdır.					
7	Sıra dışı veya farklı bağlantılar kurarak olayları açıklar.					
8	Farklı sezgi, duyu ve düşöncelere açık olur.					
9	Risk alma ve girişimci bir takım davranışlarda bulunma konusunda isteklidir.					
10	Karşılaştığı problemleri kolay bir şekilde tanımlar.					
11	Problemi aydınlatmak için uygun sorular oluşturur.					
12	Probleme özgü bilgi kaynaklarını tanıır, çözöüm yollarını belirler.					
13	Problemin çözöümünde, yardıma gereksinim olup olmadığını belirler.					
14	Herhangi bir konuda karar verirken sıkıntı yaşamazlar.					
15	Verdiği kararın ve sonuçlarının sorumluluğunu üstlenir.					
16	Türkçe'yi doğru kullanır.					
17	Anlaşılabilir bir biçimde konuşur ve yazar.					
18	Okuduğı bir parçayı doğru anlayıp anlamadığını kontrol eder.					
19	Kütöphaneden ve yazılı kaynaklardan herhangi bir konu için yararlanabilir.					
20	Toplumsal kurallara uyar.					

<i>Madde No</i>	<i>Satrancı bilen bir öğrencinin kazanabileceği düşünülen beceriler</i>	<i>Tamamen Katılıyorum</i>	<i>Kısmen Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Hiç Katılmıyorum</i>
21	Karşılaştığı zor durumlarda etik (ahlaki) davranışlar sergiler.					
22	Başkalarının kişisel haklarına saygı gösterir.					
23	Etik (ahlaki) olmayan davranışlarla karşılaştığında mücadele eder.					
24	Eğlenmenin çalışmak kadar doğal bir ihtiyaç olduğunu kabul eder.					
25	Kişisel tercihlerini, güçlü yanlarını ve bunları sürekli geliştirmenin önemli olduğunu bilir.					
26	Anlamadığı konularda soru sormaktan çekinmez.					
27	Amacına ulaşmak için karşılaşılabileceği zorlukların farkındadır.					
28	Diğer bireylerden güçlü ve zayıf yanlarını bilir.					
29	Öfkesini denetleyebilme yollarını bilir ve gerektiğinde kullanır.					
30	Kendi üstünlüklerini ve zayıflıklarını tanır.					
31	Kendi özelliklerinin hangi mesleğe uygun olduğunu fark eder.					
32	Verilen görevleri yetenekleri ölçüsünde elinden geldiğince en iyi şekilde yapar.					
33	Başkalarının haklarını çiğnemenen kendi ihtiyaçlarını karşılamada yeterlidir.					
34	Daha iyi bir dünya için kendi yaş grubundakilerin de sorumlulukları olduğunu fark eder.					
35	Başkalarıyla iş birliği yaparak çalışmaya isteklidir.					
36	Konuşmalarıyla ve davranışlarıyla başkalarına saygı gösterir.					
37	Başkalarına yardımcı olma konusunda isteklidir.					
38	Yardıma ihtiyaç duyduğu durumlarda yardım istemekten çekinmez.					
39	Akranlarıyla veya kendisinden küçüklerle çalışırken etkili yardım becerilerini kullanır.					
40	Bir görevin tamamlanması için sorumluluk alır.					
41	Tüm insanların benzer ve farklı özellikleri olabileceğini fark eder.					
42	Zaman içerisinde birçok şeyin değiştiğinin farkındadır.					
43	Yaşayan her varlığın, canlı ya da cansız diğer bütün varlıklarla ve çevre ile etkileşim içerisinde olduğunu kavrar.					

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.1.510- 135
Konu : Tez Çalışması

08 Ocak 2007

VALİLİK MAKAMINA
KÜTAHYA

İlgi : Süleyman MANAK'ın 05.01.2007 Tarihli Dilekçesi.

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisan öğrencisi Süleyman MANAK İlimiz merkez İlköğretim Okulunda Satranç dersi okutan (Ders Dışı Eğitim Çalışması) öğretmenlere, İlköğretim Müfettişleri ve İdarelilere "İlköğretim Satranç Programında yer alan becerilerin öğrencilere kazandırılıp, kazandırılmayacağı" konulu anket çalışmasını yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretim aksatılmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgiliye ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Haliş DEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR:
05/01/2007

B.Sıtkı KOCAKÖZDARAKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Valilik Binası KÜTAHYA
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>
E-Posta : kutahyamem@meh.gov.tr
Tel : 0274 223 62 41 - Fax : 0274 223 62 54

DANISMA
444 0 632
HATTI

EGITIME
%100
DESTEK