INTERNATIONAL LEARNING TEACHING AND EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi

6-8 September 2018, Amasya - TURKEY

ILTER CONGRESS

www.iltercongress.org

Editör: Dr. Öğr. Üy. Ümit ÇELEN

Editör Yardımcıları: Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU
Dr. Öğr. Üy. Alpay AKSİN
Arş. Gör. Fatma İNCEMAN KARA
Arş. Gör. Sare TERZİ İLHAN
Arş. Gör. Tuğçe MAYAN

INTERNATIONAL LEARNING TEACHING AND EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS (ILTER-2018)

6-8 September 2018 - Amasya, TURKEY

PROCEEDINGS BOOK

ISBN:978-605-4598-42-7

This congress is supported by Amasya University Scientific Research Projects Department within the scope of SEB/BAP 18/061 project.

Amasya – 2018

A Publication of Kıbrıs Balkanlar Avrasya Türk Edebiyatları Kurumu

Konur Sokak 36/13, Kızılay-Ankara
Tel: 0312. 425 39 20
eposta: kibatek@gmail.com
www.kibatek.com.tr

*All rights reserved. The ideas published in the book belong to the authors
* Proceeding Book published in the e-book cannot be used without quoting.

Congress Address: Amasya University, Education Faculty, 05100 Amasya / TÜRKİYE
Congress Phone Number: +90 358 211 50 05
Congress Web: http://www.iltercongress.org
Congress E-mail: iltercongress@gmail.com

ISBN: 978-605-4598-42-7
Printing Date: 20.12.2018
Publisher: Başkent Klişe ve Matbaacılık, Ankara
Printing House Address: Bayındır sokak, 30/E Kızılay-Ankara

International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER 2018),
September 06-08, 2018, Amasya, Turkey

HONORARY COMMITTEE

Dr. Osman VAROL	Amasya Governor
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya University Rector
Prof. Dr. Halil İbrahim ZEYBEK	Gümüşhane University Rector
Prof. Dr. İsmail KOCAYUSUFOĞLU	International Balkan University Rector
Prof. Dr. Mehmet DEMİRTAŞ	Bitlis Eren University Vice Rector
Prof. Dr. Mustafa KANDEMİR	Dean of Amasya University Faculty of Education

ADVISORY COMMITTEE

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	Lefke Avrupa University
Prof. Dr. Bahri ATA	Gazi University
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ	Atatürk University
Prof. Dr. Ekber TOMUL	Mehmet Akif Ersoy University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK	Kültür University
Prof. Dr. Kemal POLAT	Amasya University
Prof. Dr. Kıymet SELVİ	Anadolu University
Prof. Dr. Mehmet CANBULAT	Akdeniz University
Prof. Dr. Mehmet KARA	Amasya University
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	Giresun University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Muğla Sıtkı Koçman University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya University
Prof. Dr. Raşit ÖZEN	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	Başkent University
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Salih ZEKİ GENÇ	Çanakkale 18 Mart University
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya University
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Girne Amerikan University
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Şevket KANDEMİR	Amasya University
Prof. Dr. Şuayip ÖZDEMİR	Amasya University
Prof. Dr. Telhat ÖZDOĞAN	Amasya University
Prof. Dr. Türkan ARGON	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Yavuz BAYRAM	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi University
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU	Eskişehir Osmangazi University

ORGANIZING COMMITTEE OF CONGRESS

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU	Amasya University / Organisation Commitee Chair
Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU	Amasya University
Dr. Alpay AKSİN	Amasya University
Dr. Ümit ÇELEN	Amasya University
Dr. Faruk AYLAR	Amasya University
Timur YILMAZ	Amasya University
Ali DURAN	Amasya National Education Directorate

CONGRESS SECRETARIAT

Arş. Gör. Sare TERZİ İLHAN	Amasya University
Arş. Gör. Fatma İNCEMAN KARA	Amasya University
Arş. Gör. Dr. Mehmet Ali BAHAR	Amasya University
Arş Gör. Tuğçe MAYAN	Amasya University

DESIGN AND TYPOGRAPHY

Dr. Mesut TÜRK - Amasya University

International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER-2018)
September 06-08, 2018, Amasya, Turkey

CONGRESS SCIENTIFIC COMMITTEE

Dr. Abdulkerim ŞEN	Amasya University - Turkey
Dr. Abdullah Nuri DİCLE	Amasya University - Turkey
Dr. Adil ÇORUK	Çanakkale 18 Mart University - Turkey
Dr. Ahmet YIKMIŞ	Amasya University - Turkey
Dr. Aleksandra RİSTOVSKA	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Aleksandra P. KUJUNDZİSKİ	Uluslararası Balkan University – Macedonia
Dr. Ali ARSLAN	Bülent Ecevit University - Turkey
Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY	Akdeniz University - Turkey
Dr. Asım ÇOBAN	Amasya University - Turkey
Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR	Düzce University - Turkey
Dr. Aslıhan SEZGİN	Amasya University - Turkey
Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	Muğla Sıtkı Koçman University - Turkey
Dr. Ayfer Su BERGİL	Amasya University - Turkey
Dr. Aygül KISSAL	Tokat Gaziosmanpaşa University - Turkey
Dr. Ayhan URAL	Gazi University - Turkey
Dr. Aykut Emre BOZDOĞA	Tokat Gaziosmanpaşa University - Turkey
Dr. Aynur B.BOSTANCI	Uşak University - Turkey
Dr. Ayten DÜZKANTAR	Anadolu University - Turkey
Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	Lefke Avrupa University - Cyprus
Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR	Adnan Menderes University - Turkey
Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz University - Turkey
Dr. Bejtula DEMİRİ	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Betül BAL GEZEGİN	Amasya University - Turkey
Dr. Burcu KARAŞAR	Amasya University - Turkey
Dr. Cengiz YILDIRIM	Amasya University - Turkey
Dr. Cevat EKER	Bülent Ecevit University - Turkey
Dr. D. Gizem ERTOPRAK	Amasya University - Turkey
Dr. Davut ELMACI	Amasya University - Turkey
Dr. Davut HOTAMAN	Yıldız Teknik University - Turkey
Dr. Dzemil BEKTOVİÇ	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Duygu DERELİ KILIÇ	Amasya University - Turkey
Dr. Ebru OĞUZ	Mimar Sinan University - Turkey
Dr. Emanuel SOARE	University of Pitesti - Romania
Dr. Emel ARSLAN	Necmettin Erbakan University - Turkey
Dr. Emilija STOİMENOVA CANEVSKA	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Emre ÜNLÜ	Bülent Ecevit University - Turkey
Dr. Ergin JABLE	Priştine University - Kosovo
Dr. Erkan ÇER	Amasya University- Turkey
Dr. Eser ÜLTAY	Giresun University - Turkey
Dr. Esra ANGIN	Adnan Menderes University - Turkey
Dr. Esra TÖRE	İstanbul Sabahattin Zaim University - Turkey
Dr. Fatih SALTAN	Amasya University - Turkey
Dr. Ferman KONUKMAN	Qatar University - Qatar
Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK	Ordu University - Turkey
Dr. Gökhan ÖZSOY	Ordu University - Turkey
Dr. Gökhan ÖZTÜRK	Tokat Gaziosmanpaşa University - Turkey
Dr. Gönül Türkan DEMİR	Amasya University - Turkey
Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE	Adnan Menderes University - Turkey
Dr. Gülbin ZEREN NALİNCİ	Amasya University - Turkey
Dr. Gülsara MAKMUTOVA	Muhtar Auezov University - Kazakhistan
Dr. Hasan BALTACI	Amasya University - Turkey
Dr. Halil APAYDIN	Amasya University - Turkey
Dr. Halil İbrahim KORKMAZ	Amasya University - Turkey
Dr. Hale YETİM	Amasya University - Turkey
Dr. Harun ÇELİK	Kırıkkale University - Turkey
Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN	Sakarya University - Turkey
Dr. Inmaculada Martínez GARCİA	Universidad de Sevilla - Spain
Dr. İgballe MİFTARİ	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. İlker CIRIK	Mimar Sinan University - Turkey
Dr. İlknur YAZICILAR ÖZÇELİK	Amasya University - Turkey
Dr. İsa ELİRİ	Kırıkkale University - Turkey
Dr. İzzet GÖRGEN	Muğla Sıtkı Koçman University - Turkey
Dr. Jazlin EBENEZER	Wayne State University - USA
Dr. Kalipa Atemova TURSUNOVNA	Türk Kazak Ahmet Yesevi University - Kazakhistan
Dr. Kamil Arif KIRKIÇ	İstanbul Sabahattin Zaim University - Turkey
Dr. Kadim ÖZTÜRK	Amasya University - Turkey

Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal University - Turkey
Dr. Ke LIN	Beijing Normal University - China
Dr. Kemal BAYTEMİR	Amasya University - Turkey
Dr. Keziban ORBAY	Amasya University - Turkey
Dr. Kire ŞARLAMANOV	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Luciana Fernandes Hamond	Santa Catarina State Universitesi – Brasil
Dr. Luljeta SADİKU	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Mai Abu Moghli	University of London - England
Dr. Mehmet Ali BAHAR	Amasya University - Turkey
Dr. Mehmet ÖZKARTAL	Isparta University - Turkey
Dr. Melike BAŞ	Amasya University - Turkey
Dr. Melike FAİZ	Kastamonu University - Turkey
Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	Necmettin Erbakan University - Turkey
Dr. Mesude ULUŞEN	Amasya University - Turkey
Dr. Mesut TÜRK	Amasya University - Turkey
Dr. Metin EKER	Ondokuz Mayıs University - Turkey
Dr. Mehmet SAĞ	Akdeniz University - Turkey
Dr. Mona VINTILĂ	Universitatea de Vest Timisoara - Romania
Dr. Mukaddes ÖRS	Amasya University - Turkey
Dr. Murat İNCE	Bülent Ecevit University - Turkey
Dr. Murat KURT	Amasya University - Turkey
Dr. Mustafa YILDIZ	Amasya University - Turkey
Dr. Müge ULUMAN	Marmara University - Turkey
Dr. Nilgün TOSUN	Trakya University - Turkey
Dr. Nuray K. FİDAN	Afyon Kocatepe University
Dr. Okan BİLGİN	Bülent Ecevit University – Turkey
Dr. Oktay ESER	Royal Melbourne Institute of Technology University - Australia
Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya University - Turkey
Dr. Osmanokun İBRAİMOV	Kırgız Edebiyat University - Kirghizistan
Dr. Osman EMİN	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Önder İDİL	Amasya University - Turkey
Dr. Özge ERDOĞAN	Karadeniz Teknik University - Turkey
Dr. Özlem ÖZTÜRK	Tokat Gaziosmanpaşa University - Turkey
Dr. Resul ÇEKİN	Amasya University - Turkey
Dr. Recep Orhan ÖZEL	Amasya University - Turkey
Dr. Rumiye ARSLAN	Amasya University - Turkey
Dr. Sabahattin DENİZ	Muğla Sıtkı Kocaman University - Turkey
Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR	Akdeniz University - Turkey
Dr. Salih DEĞİRMENCİ	Amasya University - Turkey
Dr. Sedat GÜMÜŞ	Necmettin Erbakan University - Turkey
Dr. Sefa BULUT	İbn Haldun University - Turkey
Dr. Seher ÇETİNKAYA	Ordu University - Turkey
Dr. Serpil PEKDOĞAN	Hitit University - Turkey
Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU	Amasya University - Turkey
Dr. Sevilay KİLMEN	Abant İzzet Baysal University - Turkey
Dr. Sevilay YILDIZ	Abant İzzet Baysal University - Turkey
Dr. Süleyman ÇELENK	Girne Amerikan University - Cyprus
Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs University - Turkey
Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR	Amasya University - Turkey
Dr. Şenay YAPICI	Amasya University - Turkey
Dr. Şener BİLALLİ	Uluslararası Balkan University - Macedonia
Dr. Şener ŞENTÜRK	Ondokuz Mayıs University - Turkey
Dr. Şikar GASIMOV	Azerbaijan Technical University- Azerbaijan
Dr. Taalaybek ABDİEV	Manas University - Kirghizistan
Dr. Taşpolot SADIKOV	Bişkek Sosyal Bilimler University - Kirghizistan
Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik University - Turkey
Dr. Tugay TUTKUN	Çanakkale 18 Mart University - Turkey
Dr. Tuncay AKÇADAĞ	Fatih Sultan Mehmet Vakıf University - Turkey
Dr. Turgut İLERİ	Amasya University - Turkey
Dr. Tünzale YUSİFOVA	Azerbaijan Devlet Pedagoji University - Azerbaijan
Dr. Türker SEZER	Abant İzzet Baysal University - Turkey
Dr. Uğur SARI	Kırıkkale University - Turkey
Dr. Uluhan ÖZALAN	Helsinki University - Finland
Dr. Ümüt KULTAEVA	Yusuf Balasagun Kırgız Devlet University - Kirghizistan
Dr. Veli ALİYEV	Azerbaijan Devlet Pedagoji University - Azerbaijan
Dr. Zuhal KILINÇ	Batman University - Turkey

ÖNSÖZ

Değerli meslektaşlarım,

Türkiye - Amasya şehrinde düzenlenen Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne (ILTER 2018) ilginizden dolayı teşekkür ederiz. Bu kongrenin eğitim bilimleri alanına değerli katkılar yaptığına inanıyoruz. Kongremizin önemli bir amacı eğitim bilimleri alanında bilimsel çalışmalar yürüten akademisyenler ile uygulayıcılar olan öğretmenleri bir araya getirerek uygulayıcıların tecrübelerini paylaşacakları bir ortam hazırlamaktır. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde 6 farklı ülkeden 9 katılımcı, ülkemizde farklı üniversite ve kurumlarda çalışan araştırmacılar 337 Sözlü ve 8 poster sunum gerçekleştirerek bu amaca katkı sağladığı düşüncesindeyiz. Onur kurulu, bilim kurulu, düzenleme kurulu üyelerine ve bildirilerin değerlendirilme sürecinde katkı sağlayan hakemlere özel teşekkürlerimizi sunmak isteriz. Katılımcılarımıza da ayrıca teşekkür ediyoruz. Bir sonraki etkinliğimizde tekrar buluşmak dileğiyle.

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU
Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı

PREFACE

Dear colleagues,

We would like to thank you for your interest in International Learning Teaching and Educational Research Congress (ILTER 2018), which took place in Amasya, Turkey. We believe that the Congress has made valuable contributions to the field of educational sciences. One of the significant purposes of the Congress was to bring together academics who conduct scientific studies in the field of educational sciences and the main educational practitioners, namely teachers, and give them a platform to share their experiences. We think that 337 oral and 8 poster presentations, made in the Congress by nine participants from six foreign countries and those working at different universities and institutions in Turkey, contributed to the realization of that purpose. We want to record our special thanks to the honorary committee, scientific board, organizing committee members and reviewers who contributed to the evaluation of papers. We are also grateful to all participants and expect to welcome you all again to our next event.

Doç. Dr. İlker KÖSTERELİOĞLU
Chair of the organizing committee

PROCEEDINGS

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Etkinliklerinin Analizi

Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Giresun Üniversitesi
kesiciogluserdar@gmail.com

Özet

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış "tarama modeline" uygun olacak şekilde planlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinden olan katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Giresun İli'nde bulunan 5 anaokulunda 15 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde "Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan gözlem sonucu örnekleme dâhil olan öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler oluşturulan kontrol listesine göre çözümlenmiştir. Daha sonra elde edilen etkinliklere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur. Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları etkinlikleri belirlemek amacıyla bir Kontrol listesi geliştirmiştir. Araştırmanın verileri 2016-2017 bahar döneminde Giresun İlinde bulunan 5 anaokulunda 15 sınıfta gözlem yapılmıştır. Her sınıfta 8 hafta süresince haftada iki gün 4 saat toplamda 60 saat gözlem yapılmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında kontrol listesine öğretmenin uyguladığı etkinliğin hangi etkinlik olduğunu ve eğer bütünleştirilmiş etkinlik ise hangi etkinliklerin bütünleştirildiğini betimleyici notlar halinde kaydetmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin o gün uyguladıkları günlük planlar öğretmenlerden alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul öncesi eğitim 8 haftalık sürede uyguladıkları etkinlik çeşitleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla Sanat etkinliği %22 (n=103), en az ise Hareket etkinliği %1 (n=4)'ni uyguladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi, Eğitim etkinlikleri, Program*

Analysis of Educational Activities of Preschool Teachers

Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU
Giresun Üniversitesi
kesiciogluserdar@gmail.com

Abstract

In order to achieve this goal, it was attempted herein to examine the educational activities of the pre-school teachers. This research was therefore planned in a way being suitable to the "screening model", applying qualitative research method. Non-participant observation technique, as being one of the data collection techniques of the qualitative studies, was utilized as the data collection technique. The sample of the research consists of 15 kindergarten teachers from 5 kindergartens domiciled in Giresun. "Convenience sampling technique" was utilized to designate the sample. The activities conducted by the teachers, who were enrolled to the sample as a result of the observation conducted within the scope of the research, were analyzed according to the *Checklist* created. Frequency and percentage values appertaining to the obtained activities were found thereupon. A *Checklist* was developed to identify the activities applied by the teachers in their classes. The data of the research were attained from the observations conducted in 15 classes of the 5 kindergartens domiciled in Giresun in the Spring Term of 2016-2017. 4 hours of observation in two days a week was conducted for a period of 8 weeks, amounting to a total of 60 hours of observation. The researcher took descriptive notes in the checklist, recording what activity was applied by the teacher, and whether it was an integrated activity. The daily plans applied by the teachers were received from the respective teachers. Upon review of the types of preschool activities applied by the teachers within the period of 8 weeks, it was found out that, the teachers applied Art activities the most by 22% (n=103), while they applied the Motion activity the least by 1% (n=4).

Keywords: *Preschool, Educational activities, Curriculum*

1. Giriş

Okul öncesi eğitim "0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkânları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içersinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1993). Okul öncesi dönem, çocukların temel kavramları ve bilimsel süreç becerilerini edindikleri, yaparak ve yaşayarak öğrendikleri dönemdir. Çocukların bu dönemde yaşadıkları deneyimler, bilginin yapı taşları olarak nitelendirilen kavramların kazanılması için uygun ortam oluşturur (Kamay ve Kaşker, 2006). Okul öncesi öğretmenleri belirtilen bu becerileri çocuklara kazandırabilmek için eğitim programında bulunan etkinliklerden yararlanmaktadırlar. Doğan (1975) eğitim programını "öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı" olarak tanımlamaktadır. Demirel, eğitim Programı'nı; "öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamıştır. Büyükkaragöz (1997) ise eğitim programının "öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış etkinliklerin tamamını, bir başka deyişle, öğrencilerde beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsadığını belirtmiştir. Bu bilgilere paralel olarak okul öncesi dönem çocuklar için geliştirilen okul öncesi eğitim programıda okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim etkinlikleri Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, fen, Matematik, Okula Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri olarak değinilmiş ve bu eğitim etkinliklerinin önemi şu şekilde belirtilmiştir;

Türkçe etkinliği: Türkçe etkinliği çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak, sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve iletişim becerilerini artırmak için planlanan etkinliklerdir. Türkçe etkinliklerinin amacı; çocukların Türkçeyi düzgün kullanmasını, sesleri çıkarabilmesini, farklı söz dizimsel yapıları anlama ve kullanmasını, dinleme becerilerini kazanmasını, duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla ifade etmesini, ses tonunu ayarlamasını ve sözcükleri

doğru üretmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra Türkçe etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi çocukların kitaplara karşı olumlu tutum geliştirmelerini desteklemek ve kitap sevgisini aşılamaktır (MEB, 2013).

Sanat Etkinliği: Çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Sanat etkinlikleri aynı zamanda çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bunlara ek olarak sanat etkinlikleri çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına da yardımcı olur (MEB, 2016).

Drama etkinliği: Drama çocukların bir grup içerisinde durum veya olayları kendi yaşantılarından yola çıkıp materyaller kullanarak, dramatik formlar yoluyla canlandırmalarıdır. Okul öncesinde drama; çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan, bütün gelişimlerini destekleyen, daha önceden belirlenmiş amaçları olan, olayları sözel veya sözel olmayan iletişim yöntemleriyle ifade etmeye dayalı, içinde canlandırmaların olduğu bir etkinliktir (MEB, 2013).

Müzik etkinliği: Müzik etkinlikleri, çocukların hem bilişsel, dil, motor, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır. Bu çalışmalar, ses ve müzik dinleme ve ayırt etme çalışmaları, ritim çalışmaları, nefes ve ses çalışmaları, şarkı söyleme, çalgı çalma, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket, müzikli öykü oluşturma gibi etkinliklerden oluşur (MEB, 2013).
Hareket etkinliği: Çocukların fiziksel ve motor yeterliliklerinin, algısal motor gelişimlerinin ve hareket becerilerinin yani yer değiştirme, nesne kontrolü ve denge becerilerinin geliştirilmesini içeren etkinliklerdir (MEB, 2013).

Oyun etkinliği: Çocukların eylem düzeyinde katılım gösterdikleri, düşünce ve duygularını ifade ettikleri, meraklarını giderecek araştırma ve gözlem yapma olanağı buldukları, yeni keşiflerde bulundukları, nesnelerle ve kişilerle etkileşim içinde bulundukları haz verici bir etkinliktir (MEB, 2013).

Fen Etkinliği: Çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlemlemeye, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir. Çocuklar ilk elden deneyimler kazanırken onların bilimsel süreç becerilerini kullanmalarına özen gösterilmelidir. Bu etkinliklerle yaşam gerçeklerini tanıtırken çocuklarda çevre farkındalığı da sağlanacaktır (MEB, 2013).

Matematik etkinliği: Matematik eğitimi, çocuğun bilişsel gelişimine katkı sağlamak, çocuklarda matematiğe karşı olumlu bir tutum kazandırmak, çocukların önceden getirdikleri kavramsal bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasına yardımcı olmak, matematiksel kavramların neden ve nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak amacını taşımaktadır. Ayrıca matematik etkinlikleri ile çocuklarda matematiksel sorgulama becerisini geliştirmek amaçlanmalıdır. Erken çocukluk döneminde kazanılan bu kavramlar, ilerleyen yıllarda soyut bilimsel kavramların kazanılmasında önemli bir rol oynar (Kamay ve Kaşker, 2006; MEB, 2013).

Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği: Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ilkokula hazırlık çalışmalarının içerisinde yer alan ve çocukların ilkokula geçişini kolaylaştırmak, hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013).

Alan gezileri: Alan gezileri çocukların araştırma, problem çözme ve olayı yerinde gözlemleme yolu ile doğrudan ve anlamlı öğrenme gereksinimlerini karşılama amacını taşımaktadır. Yalnızca fen eğitimi etkinlikleri kapsamında düşünülmemesi gerekir. Bu geziler bir yandan çocukların yaşadıkları çevreyi tanımalarına, bir yandan da eğitim programına alınan kazanımlara ulaşmalarına ve kavramları öğrenmelerine ortam hazırlar (MEB, 2013). Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir. Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulanabilir (MEB, 2013).

Bireysel Etkinlik: Çocuğun kendi başına yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlar. Bu etkinlikler, çocukların bireysel ilgi, gereksinim ve yetenekleri ile gelişim özelliklerini dikkate alarak onların potansiyel gelişimlerini desteklemek amacıyla planlanan etkinliklerdir (MEB, 2013).

Küçük Grup Etkinliği: Çocukların yaş, gelişim özelliği, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gruplara ayrılarak farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Gruptaki çocukların hepsinin aynı etkinliği küçük gruplar hâlinde yaptıkları etkinlikler büyük grup etkinliğidir. Küçük grup etkinliklerinde ise her grubun etkinliği ayrı ayrı planlanmalıdır. Başka bir deyişle küçük grup etkinlikleri, öğretmenin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı kazanım ve göstergelere yönelik etkinlikler planlamasıdır. Böylece çocuklar aynı kazanımlara farklı yollardan ulaşabilirler (MEB, 2013).

Büyük Grup Etkinliği: Aynı kazanımlara ulaşmayı amaçlayan, aynı yöntem, teknik ve materyaller kullanılarak sınıftaki tüm çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerdir (MEB, 2013).

Bütünleştirilmiş Etkinlik: Birden fazla etkinliğin uygun geçişlerle bir araya getirilmesinden oluşur. Etkinliklerin bir etkinlik planının öğrenme sürecinde arka arkaya sıralanması demek bütünleştirmek demek değildir (MEB, 2013).

Günlük planda alınacak olan bu etkinlikler öğretmenin eğitim programında ne yapacağı sorusunun yanıtını oluşturmaktadır. Öğrenme süreci etkinlikleri ve etkinliklerde kullanılacak yöntemlerin, materyallerin, eğitim ortamlarının özelliklerinin detaylı olarak planlandığı ve programın nasıl uygulanacağı sorusunun yanıtını veren planlama sürecidir (Kandır, 2001). Ancak

öğretmenin sadece eğitim vereceği konuyu iyi bir şekilde vermesi yeterli değildir, öğrendiklerini de uygulamaya etkili şekilde dökebilmesi gerekmektedir (Kandır ve diğ, 2010). Bu etkinliklerin etkili bir şekilde uygulamasını sağlayacak kişi de öğretmenlerdir. Öğretmen veya çocuklar tarafından yapılandırılmış/ yarı yapılandırılmış/yapılandırılmamış etkinlikler sınıf içinde yapılabileceği gibi açık havada da yapılabilir. Öğretmenlerin bu etkinlikleri mümkün olduğunca açık havada da gerçekleştirmesi beklenmektedir. Etkinlikler tek tek planlanıp uygulanabileceği gibi birden fazla etkinlik çeşidi bir araya getirilip bütünleştirilmiş etkinlikler de hazırlanabilir. Etkinlikler bireysel, küçük grup veya büyük grup şeklinde planlanıp uygulayabilir. Öğretmenler bu etkinlikler sırasında bazı stratejiler kullanarak çocukların keşfetmesine fırsat vermeli ve çocuklara farklı seçenekler sunan yeni etkinlikler planlamalıdır (Harrington, 2006, Özbey, 2010, MEB, 2013). Öğretmenlerin farklı etkinlik türlerine yer vermesi öğretmenlerin çocukların çok yönlü gelişimlerine, bireysel farklılıklarına odaklanmalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlerin programda yer alan kazanım ve göstergeler ile kavramları farklı biçimlerde bir araya getirmelerine ve etkinliklerini bütünleştirilmiş veya ayrı ayrı hazırlayabilmelerine fırsat vermek ve teşvik etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında uyguladıkları eğitim etkinliklerini belirlemek için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin Sanat etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin Oyun etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin Müzik etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin Matematik etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin Fen etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin Drama etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?
9. Okul öncesi öğretmenlerinin Hareket etkinliklerini uygulama düzeyleri nedir?

2. Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış "tarama modeline" uygun olacak şekilde planlanmıştır. Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001, Büyüköztürk, 2006; Karasar, 2010). Veri toplama tekniği olarak nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinden olan katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkan sağlar (Green vd., 2005).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Giresun İlinde bulunan 5 anaokulunda 15 anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde "Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer. Bu nedenle, araştırmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği üniversiteleri seçmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yapılan gözlem sonucu örnekleme dâhil olan öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler oluşturulan ***kontrol listesine*** göre çözümlenmiştir. Daha sonra elde edilen etkinliklere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur.

Veri toplama araçları

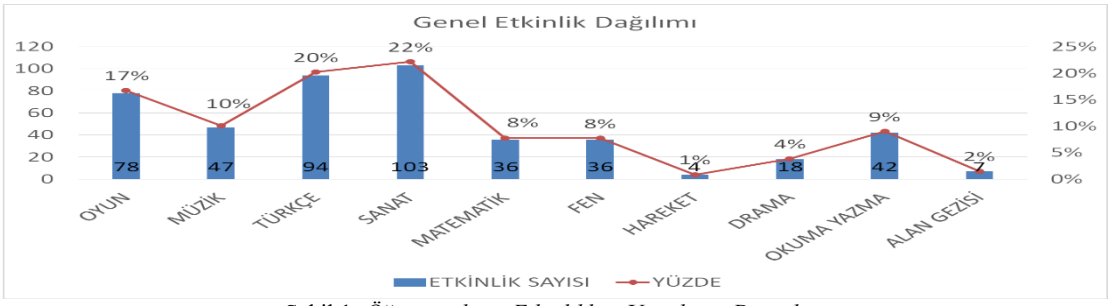
Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları etkinlikleri belirlemek amacıyla bir kontrol listesi geliştirmiştir. Kontrol listesinde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan etkinliklerin isimleri ve etkinliğin bütünleştirilmiş olup olmadığına ilişkin iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan form konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip öğretim üyelerinin (5 öğretim üyesi) görüşlerine sunularak kapsam ve görünüş geçerliliğine bakılmıştır. Görünüş geçerliği, ölçme aracının neyi ölçtüğünü değil de neyi ölçer göründüğünü belirtmektedir. Bir ölçeğin görünüş geçerliği, o ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor gözükmesidir (Ercan ve Kan, 2004).

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri 2016-2017 bahar döneminde Giresun İli'nde bulunan 5 anaokulunda 15 sınıfta gözlem yapılmıştır. Her sınıfta 8 hafta süresince haftada iki gün 4 saat toplamda 60 saat gözlem yapılmıştır. Araştırmacı gözlem sırasında kontrol listesine öğretmenin uyguladığı etkinliğin hangi etkinlik olduğunu ve eğer bütünleştirilmiş etkinlik ise hangi etkinliklerin bütünleştirildiğini betimleyici notlar halinde kaydetmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin o gün uyguladıkları günlük planlar öğretmenlerden alınmıştır. Bu sayede araştırmacı tarafından alınan notlar ile öğretmenin uyguladığı etkinliğin birbiri ile örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

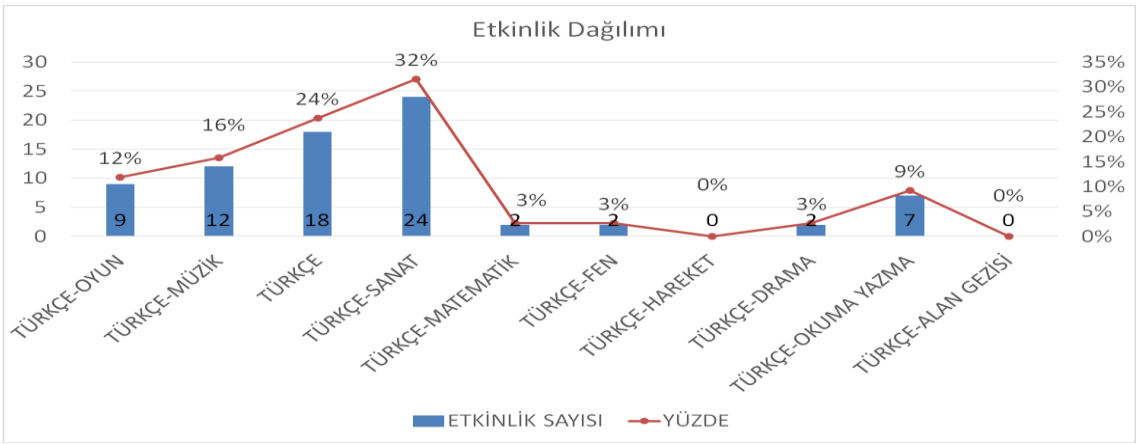


Şekil 1. *Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri*

Şekil 1' de öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan 8 haftalık sürede uyguladıkları etkinlik çeşitlerini göstermektedir. Öğretmenlerin en fazla Sanat etkinliği %22 (n=103), Türkçe etkinliği %20 (n=94), Oyun etkinliği %17 (n=78), Müzik etkinliği %10 (n=47), Okuma yazmaya hazırlık etkinliği %9 (n=42), Matematik etkinliği %8 (n=36), Fen etkinliği %8 (n=36), Drama etkinliği %4 (n=18), Alan gezisi %2 (n=7) ve Hareket etkinliği %1 (n=4)'ni uyguladığı tespit edilmiştir.

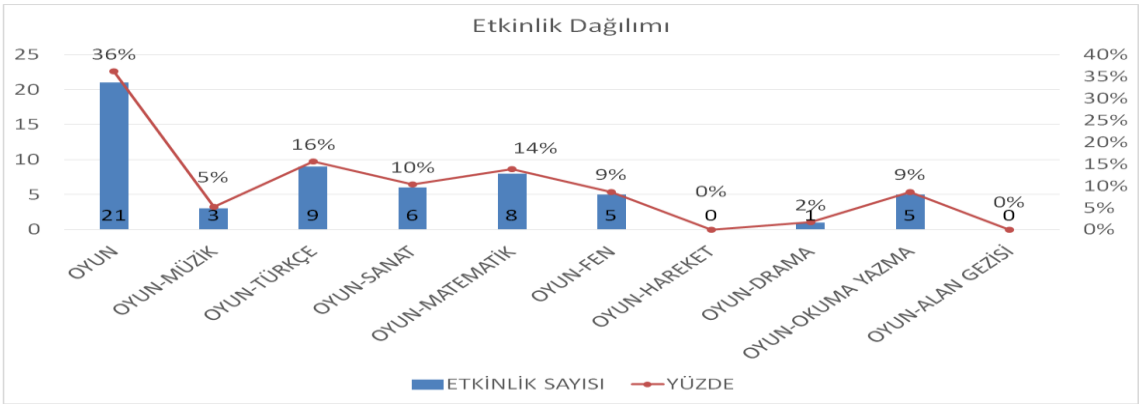
Şekil 2. *Öğretmenlerin Sanat Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 2'de öğretmenlerin Sanat Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok sadece sanat %34 (n=29), %28 Sanat-Türkçe %28 (n=24), Sanat-Okuma yazmaya hazırlık %11 (n=9) yer verdiği, en az ise Sanat-Matematik %2 (n=2), Sanat-Hareket %1 (n=1), ve Sanat-Alan gezisi etkinliği %1 (n=1) uyguladığı görülmektedir.



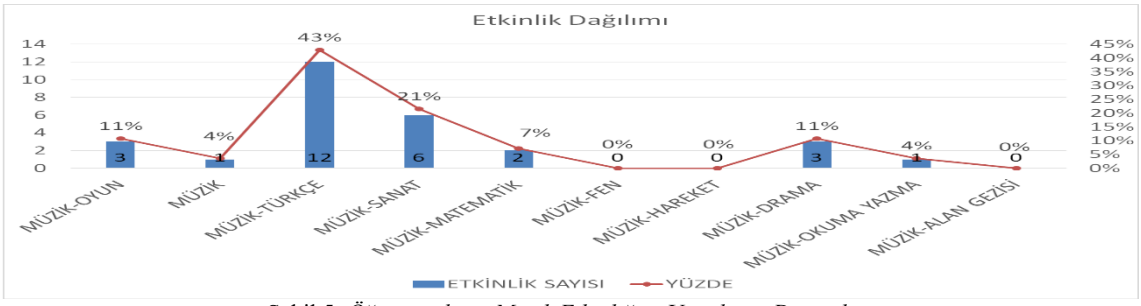
Şekil 3. *Öğretmenlerin Türkçe Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 3'te öğretmenlerin Türkçe Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok sadece Türkçe-sanat %32 (n=24), sadece Türkçe %24 (n=18), Türkçe-müzik %16 (n=12) yer verdiği, en az ise Türkçe-Matematik %3 (n=2), Tükçe-fen %3 (n=2), ve Sanat-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) ve Türkçe-Hareket %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



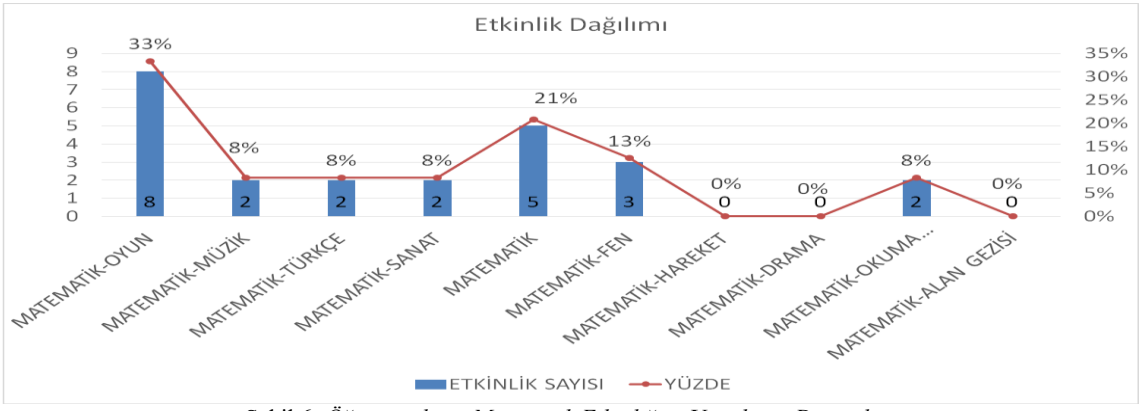
Şekil 4. *Öğretmenlerin Oyun Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 4'te öğretmenlerin Oyun Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok sadece oyun %36 (n=21), Oyun-Türkçe %16 (n=9), Oyun-Matematik %14 (n=8) yer verdiği, en az ise Oyun-Drama %2 (n=1), Oyun-Hareket %0 (n=0) ve Oyun-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



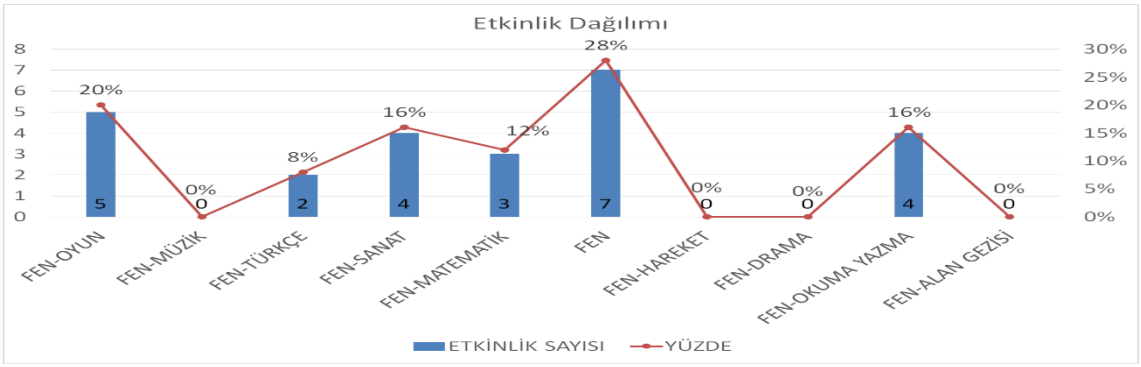
Şekil 5. *Öğretmenlerin Müzik Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 5'te öğretmenlerin Müzik Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok Müzik-Türkçe %43 (n=12), Müzik-Sanat %21 (n=6), Müzik-Oyun %11 (n=3) ve Müzik-Drama %11 (n=3) yer verdiği, en az ise Müzik-Fen %0 (n=0), Müzik-Hareket %0 (n=0) ve Müzik-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



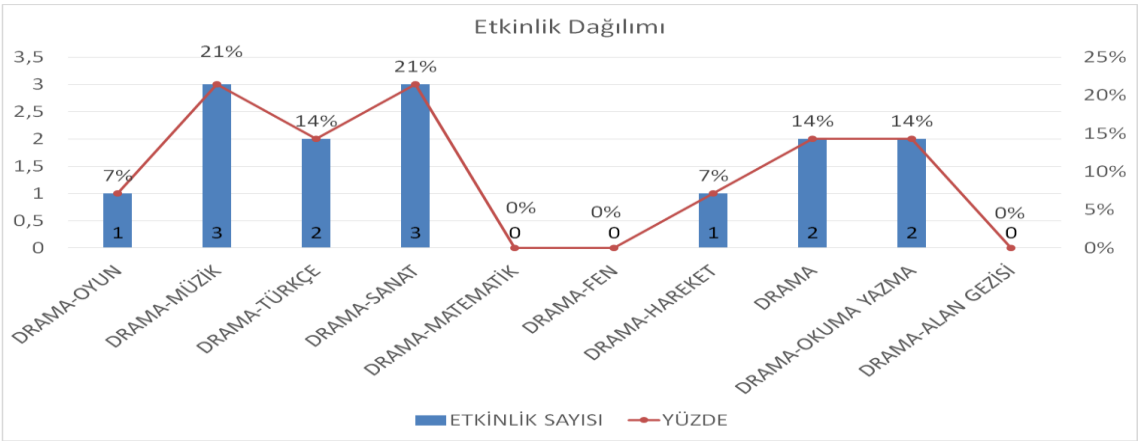
Şekil 6. *Öğretmenlerin Matematik Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 6'da öğretmenlerin Matematik Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok Matematik-Oyun %33 (n=8), sadece Matematik %21 (n=5), Matematik-Fen %13 (n=3) yer verdiği, en az ise Matematik-Drama %0 (n=0), Matematik-Hareket %0 (n=0) ve Matematik-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



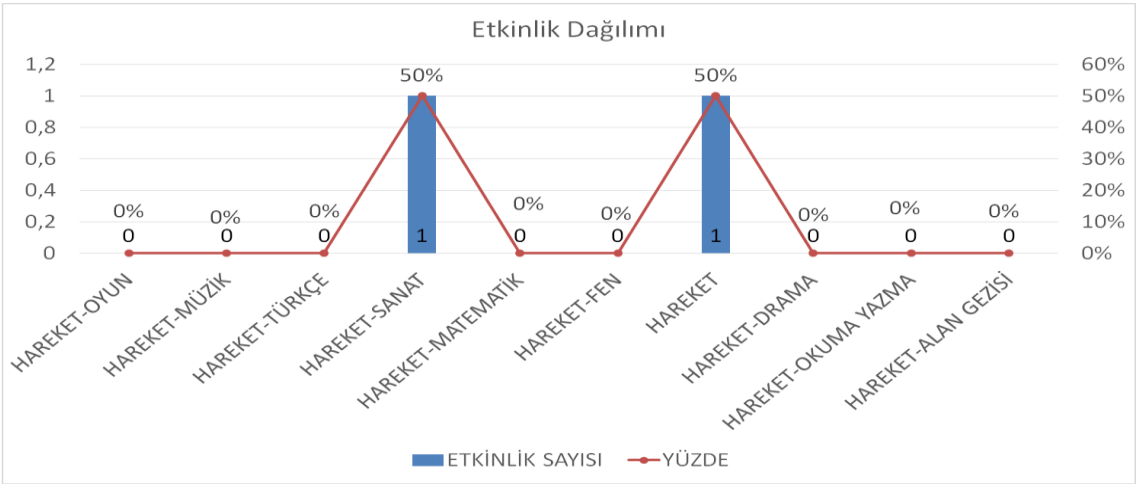
Şekil 7. *Öğretmenlerin Fen etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 7'de öğretmenlerin Fen Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en çok sadece Fen %28 (n=7), Fen-Oyun %20 (n=5), Fen-Sanat %16 (n=4) ve Fen-Okuma Yazmaya Hazırlık çalışması %16 (n=4) yer verdiği, en az ise Fen-Müzik %0 (n=0), Fen-Hareket %0 (n=0), Fen-Müzik ve Fen-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



Şekil 8. *Öğretmenlerin Drama etkinliğini uygulama durumları*

Şekil 8'de öğretmenlerin Drama Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin en drama-müzik %21 (n=3), Drama-sanat %21 (n=3), drama-okuma yazmaya hazırlık çalışması %14 (n=2) ve sadece Drama %14 (n=2), en az ise Drama-Matematik %0 (n=0), Drama-fen %0 (n=0) ve Drama-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı görülmektedir.



Şekil 9. *Öğretmenlerin Hareket Etkinliğini Uygulama Durumları*

Şekil 9'da öğretmenlerin Hareket Etkinliğini diğer etkinliklerle bütünleştirme durumu verilmiştir. Öğretmenlerin Hareket etkinliğini sadece iki kere uyguladıkları görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin en fazla Sanat etkinliği %22 (n=103), Türkçe etkinliği %20 (n=94), Oyun etkinliği %17 (n=78), Müzik etkinliği %10 (n=47), Okuma yazmaya hazırlık etkinliği %9 (n=42), Matematik etkinliği %8 (n=36), Fen etkinliği %8 (n=36), Drama etkinliği %4 (n=18), Alan gezisi %2 (n=7) ve Hareket etkinliği %1 (n=4)'ni uyguladığı görülmektedir. Her bir etkinlik ek başına analiz edildiğinde ise öğretmenlerin sanat etkinliğini en çok sanat %34 (n=29), %28 Sanat-Türkçe %28 (n=24), Sanat-Okuma yazmaya hazırlık %11 (n=9) yer verdiği, en az ise Sanat-Matematik %2 (n=2), Sanat-Hareket %1 (n=1) ve Sanat-Alan gezisi etkinliği %1 (n=1) uyguladığı, Türkçe etkinliğini en çok sadece Türkçe-sanat %32 (n=24), sadece Türkçe %24 (n=18), Türkçe-müzik %16 (n=12) yer verdiği, en az ise Türkçe-Matematik %3 (n=2), Tükçe-fen %3 (n=2) ve Sanat-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) ve Türkçe-Hareket %0 (n=0) uyguladığı; Oyun etkinliğini en çok sadece oyun %36 (n=21), Oyun-Türkçe %16 (n=9), Oyun-Matematik %14 (n=8) yer verdiği, en az ise Oyun-Drama %2 (n=1), Oyun-Hareket %0 (n=0) ve Oyun-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı; Müzik etkinliğini en çok Müzik-Türkçe %43 (n=12), Müzik-Sanat %21 (n=6), Müzik-Oyun %11 (n=3) ve Müzik-Drama %11 (n=3) yer verdiği, en az ise Müzik-Fen %0 (n=0), Müzik-Hareket %0 (n=0) ve Müzik-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı; Matematik etkinliğini en çok Matematik-Oyun %33 (n=8), sadece Matematik %21 (n=5), Matematik-Fen %13 (n=3) yer verdiği, en az ise Matematik-Drama %0 (n=0), Matematik-Hareket %0 (n=0) ve Matematik-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı; Fen etkinliğini en çok sadece Fen %28 (n=7), Fen-Oyun %20 (n=5), Fen-Sanat %16 (n=4) ve Fen-Okuma Yazmaya Hazırlık çalışması %16 (n=4) yer verdiği, en az ise Fen-Müzik %0 (n=0), Fen-Hareket %0 (n=0), Fen-Müzik ve Fen-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı; Drama etkinliğini en çok drama-müzik %21 (n=3), Drama-sanat %21 (n=3), drama-okuma yazmaya hazırlık çalışması %14 (n=2) ve sadece Drama %14 (n=2), en az ise Drama-Matematik %0 (n=0), Drama-fen %0 (n=0) ve Drama-Alan gezisi etkinliği %0 (n=0) uyguladığı; Hareket etkinliğini ise sadece iki kere uyguladıkları görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle okul öncesi öğretmenlerinin özellikle Türkçe, oyun, fen ve hareket etkinliklerinde bütünleştirilmiş etkinlikleri tercih etmedikleri ve alan gezisi, hareket ve drama etkinliklerini ise çok az sayıda gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durum MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'ün ***"denge"*** ilkesiyle uyuşmadığı görülmektedir. Denge ilkesi "*Program çocukların gelişimini çok yönlü desteklemeyi hedeflediği için tüm gelişim alanlarıyla ilgili kazanım ve göstergelerin eğitim planlarında dengeli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Benzer şekilde; pasif ve hareketli etkinlikler, etkinlik çeşitleri (Türkçe, matematik, oyun vb.), çalışma şekilleri (büyük grup, küçük grup, bireysel) ve etkinliklere ayrılan sürenin dengeli bir şekilde ayarlanması önemlidir" şeklinde tanımlanmıştır.* Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaptıkları etkinlik çeşitleri ve çalışma şekilleri dengeli değildir. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) programı öğretmenlerin bütünleştirilmiş etkinlikler yapmasını teşvik etmektedir. Bu çalışmanın bulguları öğretmenlerin yeterince bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermediklerini göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle

- Bu araştırmada genel durum ortaya konmuştur. Öğretmenlerin etkinlikleri neden yapmadıklarına ilişkin detaylı araştırmalar yapılması,
- Özellikle öğretmenlerin az düzeyde yaptıkları etkinlik çeşit ve türlerine ilişkin bilgilendirmeler yapılması,
- Lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarının aldıkları derslerin uygulama saatlerinin arttırılarak etkinlik yazma/uygulama çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi.* Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi.* Ankara: Siyasal.

Büyükkaragöz, S.S. , (1997). *Program geliştirme kaynak metinler*, Öz Eğitim Yayınları, Konya.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (6. Basım)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, H. , (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara.

Ercan, İ., Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(3): 211-216.

Green, J. C., Krayder, H., Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). Research methods in the social sciences (pp. 275-282). London: Sage.

Harrinton, P. (2006). Utah State Office of Education. Utah Department of Workforce Services Offices of Family Life.

Kabapınar, F. (2003). Kavram yanılgılarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 35*(yaz): 398-417.

Kamay, P.O. ve Kaşker, Ş.Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim***.** Ankara: SMG Yayıncılık

Kandır, A. (2001). *Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması.* Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: Ya-pa yayın pazarlama.

Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B., Yazıcı, E. (2010). ilköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları**.** *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010).* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştirma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2thed.). California: Sage.

Özbey, S. (2010). *Okul öncesi eğitimde program*. (Ed. Fatma Alisinanoğlu). İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları. Fastbook Yayıncılık, ANKARA.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Öğrenme Amaçlı Yazma Etkinliklerinden Mektubun Bilimsel Yazmaya Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
mensurealkis@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğrencileri arasından seçilen 13 öğrenciye öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektup yazdırarak bilimsel yazma becerilerindeki değişimi incelemektir. Bu amaçla deneysel bir çalışma düzenlenmiştir. Deneysel çalışmada tek grup ön-test son-test modeli uygulanmıştır. Çalışmada bilimsel yazma rubriği kullanılmıştır. Toplamda üç aylık bilimsel yazma etkinlikleri uygulanarak aynı ölçme aracı ön test- tekrar son test olarak uygulanmıştır. Etkinlik öncesi ve sonrasında alınan puanlar arasında fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, mektup yazma etkinliklerinin verimli geçtiği ve öğrencilerin bilimsel yazma becerilerinde olumlu yönde artışların yaşandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, Mektup yazma, Bilimsel yazma*

The Impact of Letter As One of The Writing to Learn Activities on Scientific Writing

Asst.Prof. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN
Necmettin Erbakan University
mensurealkis@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to examine the change in scientific writing skills by writing letters from 13 students selected from among the fourth grade students who are studying in the province of Tokat during 2017-2018 education year. In this experimental study, one group, pre-test, post-test model has been applied. Scientific writing rubric is used in the study. By applying scientific writing activities in total three months, the same scales had been applied as post-tests. Wilcoxon test had been used in order to check if there is a difference between the test results applied before and after the activity. According to the results of the research, it has been seen that letter writing activities have been efficient and that students have experienced positive increases in scientific writing skills.

Keywords: *Writing to learn activities, Letter writing, Scientific writing*

1. Giriş

Bilimsel bir yazının okunması, anlaşılması ve kritiğinin yapılması hem öğrenciler hem de öğreticiler için oldukça önemli bir beceridir. Ancak bu becerinin kazandırılması ya çok kısıtlı ya da neredeyse hiç yok denecek kadar az yapılabilmektedir (Stout, 2011). Miele (2010) bilimsel yazma becerisinin kazandırılması noktasında laboratuar etkinliklerinin önemine değinmiş ve bu etkinlikler sonucu hazırlanacak raporların önemine değinmiştir. Bununla beraber ilgili literatür bu becerinin kazandırılması ile ilgili ortak bir görüş üzerinde anlaşmaya varmıştır. Bu ortak görüşe göre erken yaşlarda bilimsel yazma becerisinin kazandırılması bilimsel okur yazar olma, argümantasyon oluşturma, kavramsal anlama ve öğrenmeler üzerinde etkilidir (Libarkin ve Ording, 2012; Timmerman, Strickland, Johnson, & Paynec, 2011). Bu durum bizlere uygulanan laboratuar etkinlikleri sonucu elde edilen basit raporlar dışında daha kapsamlı yazma etkinliklerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, eğitimde kullanılan etkinliklerden biridir. Ancak bu yazma etkinlikleri diğer etkinliklerden farklı özelliklere sahiptir. Öyle ki yazma etkinlikleri bizzat eğitim sürecine dahil edilmiş olup, öğrencilerin bilimsel ifade ve kavramları anlama biçim ve düzeylerini açığa çıkarma amaçlıdır. Başka bir deyişle öğrenciler, öğrenmelerini yazma yoluyla ifade etmektedirler. Bununla beraber ilgili literatür yazma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel öğrenmeleri üzerindeki etkisi konusunda tartışmalı sonuçlara ulaşmıştır. Çoklu yazma etkinlikleri konusunda yürütülmüş olan deneysel çalışma sonuçları pozitif yönlü olabileceği gibi negatif yönde de bulgulara ulaşmıştır (Olson, 1996; Langer ve Applebee, 1997). Ancak yazma sürecinin bizzat kendisi düşünme süreci üzerinde etkili olmaktadır. Bu etki Rutherford ve Ahlgren (1989) tarafından bir takım kriterlerle ilişkilendirilmiştir. Bunlar; öğretmenlerin iyi bir ders planı yapması, öğrencilerin bilişsel anlamda hazır olması ve kavramsal anlama için öğrenme ortamlarının düzenlenmesi biçimindedir.

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri çok farklı biçimlerde uygulanabilmektedir. Öğretmen ders esnasında sınıf uygulaması olarak, projelendirilmiş bir ev ödevi olarak hatta bir deneme biçiminde bu etkinlikleri yürütebilmektedir. Bazen de fen sınıflarında öğrencilerin meraklarını uyandırmak ve keşfetmek amacıyla tetikleyici görevinde uygulama sayfası biçiminde de etkinlikleri yürütebilmektedir (Teng, Kasinathan, Brian ve Shukri, 2012). Klein (2000) özellikle ilkokul fen sınıflarında yazma etkinliklerine önem verilmesi gerektiğinden çünkü bu etkinliklerin bir öğrenme aracı olduğundan bahsetmektedir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının 2013 yılında revize ettiği program ve ayrıca taslak halinde yer alan programlarda üzerinde önemli durduğu hususlardan birisi de ilkokul kademesinden itibaren öğrencilerin bilimsel araştırmalara yöneltilmesi, araştırmaların yapması, araştırma bulgularının raporlaması, sunulması ve açıklanması becerisinin kazandırılması yönündedir. Bu noktada yazma eyleminin öğrencilerde bilginin yapılandırılması hususundaki önemi açığa çıkmaktadır. Hand, Prain ve Vallace (2002)'ne göre fende öğrenme amaçlı yazma uygulamaları öğrencilerin öğrendikleri bilgileri aynen tekrar etmeden kendi dillerinde anlamalarına izin verir, böylece öğrencilerin kavramlar arasında daha güçlü bağlantılar kurmasına katkıda bulunarak onların kavramsal algılamalarını arttırır. Yazma alanında araştırma yapan Mason and Boscolo (2000)'a göre öğrenciler kavram değişimlerini yazma etkinlikleriyle daha kolay şekilde gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kavram öğrenmelerinin çoklu yazma etkinlikleriyle daha kolay ve verimli olacağı açıktır.

Bu çalışmada da ilkokul dördüncü sınıfta öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektupla öğretimin bilimsel yazma üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın araştırma sorusu;
-Mektup yazdırma etkinliği öğrencilerin bilimsel yazma becerileri üzerinde ne derece etkili olmuştur? ifadesi oluşturmuştur.

2. Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlgili literatürde zayıf deneysel desenler başlığı altında yer alan, tek gruplu ön test-son test deneysel desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır, deney öncesi ve deney sonrası ölçme yapılır (Gay & Airasian, 2000). Ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir (Tablo 1). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, deneysel desenler arasında en zayıf desenlerden biridir. Ancak Creswell'in (2012) de belirttiği gibi yeni bir eğitim modülünün geliştirilip uygulandığı araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesi araştırmanın doğası gereğidir.

Tablo 1. *Tek Grup Ön Test Son Test Desen Uygulama Dizaynı*

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
G	O1	X	O2
4.sınıf öğrencileri	Bilimsel Yazmayı Değerlendirme Rubriği	3 Aylık Mektup Yazdırma Etkinliği	Bilimsel Yazmayı Değerlendirme Rubriği

Araştırmanın evren ve örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde öğrenim görmekte olan 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem almada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Buna göre çalışmada Tokat ilinin bir köy okulunda öğrenim gören toplam 13 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin hepsi benzer sosyoekonomik düzeyde olup, akademik başarıları aynı düzeydedir. Öğrencilerin 7 tanesi erkek, 6 tanesi ise kızdır.

Verilerin toplanması

Bu araştırma toplam üç aylık bir dönem boyunca yürütülmüş iki aşamadan oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasında dördüncü sınıf öğrencilerine kendilerinden bir yıl küçük olan üçüncü sınıftaki arkadaşlarına bir mektup yazmaları istenmiştir. Yazacakları mektubun, sıradan özelliklere değil bilimsel bir dille yazılması gerektiğinden bahsedilmiştir. Öğrenciler bu konuda cesaretlendirilerek yazacakları bir mektupta bilimsel olarak bir takım kriterlerin olacağı bildirilmiştir. O gün öğrendikleri dersle ilgili olarak deneme amaçlı bir mektup yazdırılmış ve her öğrencinin kağıdı, öğrenci ile birlikte incelenerek aranan özelliklerin neler olduğu konusu tartışılmıştır. Öğrencilere bu konuda düşünmeleri için fırsat tanınmış ve ünite bitiminde ilk bilimsel mektuplarını yazacakları söylenmiştir. Madde ve Değişim ünitesi bitiminde, üniteyle ilişkili tüm anahtar kavramlar tahtaya yazılmış ve bu kavramlardan hareketle, henüz bu kavramları bilmeyen arkadaşlarına bir mektup yazmaları istenmiştir. Ünitede yer alan kavramlar Tablo 2'de sıralanmıştır. Öğrencilerin yazmış olduğu bu ilk mektuplar bilimsel yazmayı değerlendirme rubriği (Elementary CORE Academy, 2004) ile puanlanmıştır. Ardından mektup yazma etkinliklerine geçilmiştir. Bu etkinlikler; örnek mektup yazımı ve örnek mektupların değerlendirilmesi biçiminde yürütülmüştür. İlk aşamada bitirilmiş bir fen ünitesinden yola çıkılarak fen kavramları tahtaya yazılmış ve öğrencilerle beraber mektup yazılmıştır. Mektup akıllı tahta yoluyla yansıtılarak tüm öğrencilerin mektup yazma etkinliğine katılımı sağlanmış ve birlikte tekrar tekrar cümleler üzerinde konuşulmuştur. Bu uygulama dört hafta boyunca haftada iki ders saati boyunca yürütülmüştür. İkinci aşamada ise öğrencilere yine öğrenilmiş ve bitirilmiş bir fen ünitesinin kavramları sunularak üçüncü sınıftaki arkadaşlarına mektup yazmaları istenmiştir. Yazılan bu mektuplar üçüncü sınıf öğrencilerine okutulmuş ve geri dönütün öğrenciler tarafından yapılması istenmiştir. Bu esnada üçüncü sınıf öğrencileri mektuplarda dil, yapı ve gramer olarak okuyamadıkları kelimelerin üstünü çizmiş ayrıca bilimsel olarak anlamadıkları ifadeleri düzeltmelerini istemiştir. Gerekli durumlarda öğrenciler kendileri sorular yazmış ve bu sorulara da cevap yazmaları istenmiştir. Tüm bu süreç sınıf ortamında yürütülmüş olup, ev ödevi veya projelendirme yoluna gidilmemiştir. Yazılan tüm mektuplar hem üçüncü sınıf öğrencileri hem de uygulayıcı tarafından okunmuş ve öğrencilere geri bildirim verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise yeni öğrenilmiş ve üzerinde herhangi bir uygulamanın yapılmadığı Işık Ünitesi ile ilgili kavramlar sunulmuş (Tablo 2) ve üçüncü sınıftaki arkadaşlarına bilimsel bir mektup yazmaları istenmiştir. Yazılan mektuplar toplanmış ve rubrik ile puanlaması yapılmıştır.

Tablo 2. *Ünitelerde Yer Alan Kavramlar*

Üniteler	Kavramlar
Madde ve Değişim	Madde
	Kütle ve hacim
	Maddeyi niteleyen özellikler
	Maddenin halleri
	Saf madde
	Karışım
	Çözelti
	Karışımları ayırma yöntemleri
Işık	Uygun aydınlatma
	Işık kirliliği
	Aydınlatma ve göz sağlığı
	Geçmişten günümüze aydınlatma araçları

Verilerin analizi

Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine bilimsel mektup yazdırılarak, bilimsel yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yazılan mektuplar, bilimsel yazma rubriği yoluyla incelenmeye çalışılmıştır. Rubrik

orijinal halinden uyarlama yapılarak hem bilimsel hem dilsel açıdan kontrolü için iki ayrı uzmana gönderilmiştir. Son şekli verilen rubrik ekte sunulmuştur. Buna göre rubrikte temelde dört kategori bulunmaktadır. Bunlar; içerik, organizasyon, dil ve mekaniklerdir. Her bir kategori mükemmel, güçlü, yapabiliyor, gelişiyor ve zayıf olmak üzere beş puanlamadan ibarettir. En düşük puanlama 1 puan olup zayıf ifadesine aittir. En yüksek puan mükemmel ifadesine ait olup 5 puana karşılık gelmektedir. Buna göre tek bir kategoriden alınabilecek en yüksek puan 20, en düşük puan ise 4'tür. Rubrikte belirtilen puanlamaların ardından mektuplar puanlanmış ve istatistiksel incelemeleri yapılmıştır. Rubrik puanlamasında tarafsızlığın sağlanması amacıyla mektupların üzerindeki isimler silinmiş ve bir sınıf öğretmeninden puanlaması için rica edilmiştir. Rubrikten elde edilen puanlar Miles ve Huberman (1994)'ın görüş birliği için önerdiği sistemle değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu görüş birliği oranı %96 bulunmuştur. Örneklemde 13 öğrencinin olmasından dolayı non-parametrik test uygulanmış ve elde edilen bulgular sunulmuştur.

3.Bulgular

Öğrencilerin mektup yazma etkinliği öncesi ve sonrasında elde edilen puanlar aşağıda sunulmuştur.

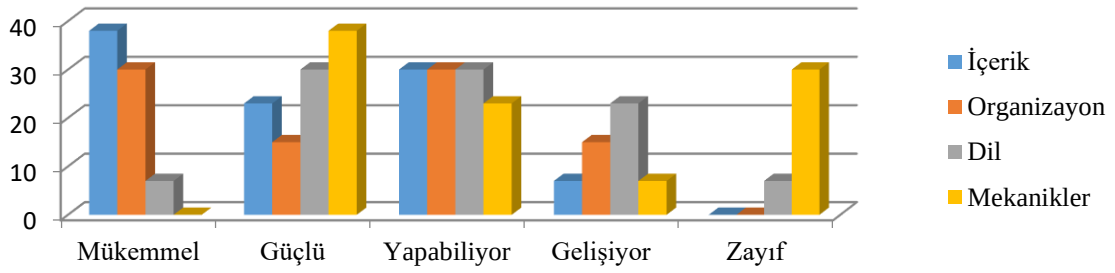
Tablo 3. *Deney Öncesi ve Sonrası Bilimsel Yazma Rubriğinden Alınan Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Son Test-Ön Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.07*	.002
Pozitif Sıra	12	6.50	78.00		
Eşit	1	-			

*Negatif sıralar temeline dayalı

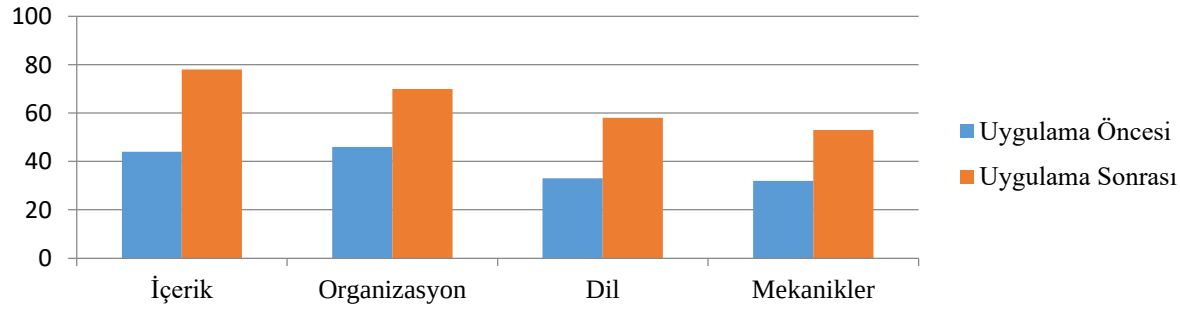
Tablo 3 incelendiğinde mektup yazma etkinlikleri öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin bilimsel yazma rubriğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z= 3.07$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar,yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre düzenlenen mektup yazma etkinliğinin öğrencilerin bilimsel yazma becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin mektup yazma etkinlikleri sonrasında her bir kategori için rubrikten aldıkları puanların değerlendirilmesi Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. *Kategorilere göre yığılma oranı*

Şekil 1 incelendiğinde öğrencilerin ilk ve son uygulamalarına göre en yüksek puan olarak kabul edilen mükemmele ait puanların içerik kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bununla beraber mekanikler kategorisinin mükemmel puana ulaşamadığı görülmektedir. Mükemmel puana içerik kategorisi dışında organizasyon kategorisinde ulaşılabildiği, buna paralel olarak içerik ve organizasyonda zayıf puanda yığılma olmadığı görülmektedir. İlgili puanlara bakıldığında yapabiliyor sekmesine ait kategori puanlarının (içerik %30, organizasyon % 30, dil %30) birbirine eşit olduğu görülmektedir. Bununla beraber güçlü sekmesine ait puanlar dışında mekanikler kategorisine ait puanların düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 2. *Uygulamalara göre ilerleme oranı*

Şekil 2'de yer alan tabloya göre uygulama sonrasında en büyük ilerleme içerik kategorisinde sağlanmıştır. En az ilerleme ise mekanikler kategorisinde olmuştur. Bununla birlikte uygulama öncesi ve sonrası arasındaki yüzdelik farklar incelendiğinde yine en büyük farkın %34 ile içerik kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi %25'lik bir ilerleme ile dil kategorisi takip etmektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Üç aylık bir bilimsel mektup yazma etkinliği sonucu elde edilen bulgulara göre, uygulanan etkinlik öğrenciler üzerinde etkili olmuştur. Bu anlamda özellikle içerik kategorisinde ilerleme olduğu görülmüştür. Bu durum bilimsel fikirlerin daha iyi özetlendiği ve bilimsel yazmanın bilimsel düşünmeyi desteklediği kanısına ulaştırabilir. Çünkü Osborne (2010)'a göre bilimsel yazma, diğer faaliyetlerden oldukça zor bir etkinliktir ve bu etkinliğin uygulanması bilimsel bilgilerin yapılandırılmasında ayrıca bu yapının gözle görülür hale getirilmesinde oldukça etkilidir. Sampson, Enderle, Grooms ve Witte (2013) ise bilimsel yazmanın üst bilişe etki edeceğini ve fen öğrenmelerini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Bununla beraber bilimsel yazmanın tüm kategorilerinde uygulama sonrasında pozitif yönde ilerlemelerin olduğu görülmüştür. Bilimsel yazmanın bir bütün olarak değerlendirilmesi ve dilin yapısı gereği bir takım ilerlemeler sağlaması bilime bütüncül bir bakış açısı kazandırılmasında etkili olacaktır.

Miele (2010) bilimsel yazma eylemlerinin ilerletilmesi amacıyla laboratuar uygulamaları sonrası araştırma raporlarının düzgün bir biçimde yazılması durumunda bilimsel ilerlemelerin sağlanabileceğinden bahsetmiştir. Ancak Keys (2000) laboratuar uygulamalarının tek başına yeterli olmayacağını, uygulamalarda akranların işe koşulması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu çalışmada da dördüncü sınıf öğrencileri kendilerinden yaşça küçük bir gruba öğrendikleri fen bilgilerini bilimsel bir dille anlatmaya çalışmış ve küçük yaş grubu düzeltici rolde bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında akran çalışmalarının önemli olduğu ve gelişimi desteklediği söylenebilir. Çünkü öğrenciler anlamadıkları noktaları belirtmiş ve akran öğrenmesini desteklemiştir. İlgili literatürde bu durumu destekleyen ve bilimsel yazma becerilerinin öğrenmeleri desteklediğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Sampson ve Walker, 2012; Walker ve Sampson, 2013).

Yapılan yazma etkinliği sonucunda içerik ve organizasyon kategorisinde olduğu kadar yüksek bir ilerleme sağlamamasına rağmen, ön uygulamadan farklı olarak yüzdelik dilimde %23'lük bir artış gösteren mekanikler bu çalışmada da ayrıca dikkate değerdir. Çünkü bu kategoride öğrencilerin fen bilgileri dışında temel dil bilgileri, yazım kuralları ve imla kuralları sorgulanmaktadır. Öğrenciler fen öğrenmelerini bilimsel bir dille yazma dışında yazma eyleminin gerektirdiği diğer becerilere de sahip olmaktadır. Günel, Uzunoğlu, Kasap (2009) bu durumu öğrenilenlerin kalıcı olmasıyla ilişkilendirmiştir. Ayrıca Akçay ve Hand (2008) yazma eyleminin öğrencilerde yazılı ve sözlü ifade etme becerisini de artırdığını belirtmiştir.

İlgili literatürde çoklu yazma etkinliklerinin farklı öğrenim seviyelerinde kullanıldığı ve genellikle başarı üzerindeki etkisi ya da bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir (Bozat ve Yıldız, 2015; Günel, Kabataş-Memiş, Büyükkasap, 2009; Günel, Hand ve McDermett, 2008, Akar, 2007).Yapılmış olan bu çalışmanın ilkokul düzeyinde yürütülen ve bilimsel yazma becerisini inceleyen ilk çalışma olduğu noktasından hareketle ileride çalışmalar yürütecek araştırmacılar için bir takım önerilerde bulunulmuştur.

- Öncelikle yürütülmüş olan bu çalışma ilkokul dördüncü sınıf gerçekleştirilmiş ve üç aylık bir süreçte ilerlemiştir. Elde edilen sonuçlar sürecin olumlu yönde etki ettiğini göstermiştir. Ancak sürecin bilimsel yazma becerisi dışındaki katkıları gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla sürecin öğrenciler üzerindeki tutumlarına, başarılarına ve fen ilgilerine yönelik katkıları incelenebilir.
- Mektup yazma etkinlikleri üçüncü sınıf öğrencilerine mektupların okutulup, akran değerlendirmesi yapılması yoluyla elde edilmiştir. Bu süreçte muhakkak ki üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Özellikle bu sürecin üçüncü sınıf öğrencilerinin fen kavramlarının öğrenilmesine ilişkin katkıları incelenebilir.
- Süreç içerisinde çalışmayı yürütmekle beraber aynı zamanda gözlemci konumunda olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri bu noktada önemli olabilir. Çünkü süreç içerisinde aksayan veya olumlu olarak katkısı bulunan hususlar öğretmen görüş ve önerileri alınarak desteklenebilir.

Kaynakça

Akar, S. (2007). Laboratuar *dersinde yazma metinleri oluşturmanın ve analoji kullanımının akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

Akçay, H., & Hand, B. (2008). *Farklı şekillerde uygulanan yaparak ve yazarak öğrenme metotlarının ilköğretim öğrencilerinin fen öğrenimine katkısı*. VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.

Balgopal, M. M., Wallace, A. M., & Dahlberg, S. (2012).Writing to learn ecology: A study of three populations of college students. *Environmental Education Research*, 18(1),67-90.

Bozat, Ö., & Yıldız, A. (2015). 5. sınıf yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinden mektubun başarıya etkisi. Education Sciences, *10(4),* 291-304.

Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Elementary CORE Academy (2004). *Academy Handbook Fifth Grade.*Utah StateUniversity, Utah.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research competencies for analysis and application (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.

Gunel, M., Hand, B., & McDermott, M. A. (2008). Writing for different audiences: Effects on high-school students' conceptual understanding of biology. Learning and Instruction, 19(4), 354-367.

Günel, M., Kabataş-Memiş, E., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analoji kurmanın üniversite düzeyinde mekanik konularını öğrenmeye etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(1), 379-399.

Günel, M., Uzoğlu, M., & Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(2), 401-419.

Hand, B., Prain, V., & Wallace, C. (2002). Influences of writing tasks on students' answer store call and higher- level test questions. *Research in Science Education*, 32(1), 19-34.

Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(7), 676–690.

Klein, P.D.(2000). Elementary students' strategies for writing-to-learn in science. *Cognition and Instruction*, 18(3), 317–348.

Libarkin, J., & Ording, G. (2012). The utility of writing assignments undergraduate bioscience. *Cell Biology Education - Life Sciences Education*, 11, 39-46.

Mason, L. & Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28(3), 199–226.

Miele, E. A. (2010). A case for narrative writing in science courses. *Journal of College Science Teaching*, 40(2), 10-69.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013*). İlkokul fen öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.

Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science, 328* 59(11), 463-466.

Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn and learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97(5), 643-670.

Sampson, V., & Walker, J. (2012). Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry. International *Journal of Science Education*, 34(10), 1443-1485.

Stout, R. P. (2011). Teaching good writing, why bother? *Journal of College Science Teaching*, 40(6), 10-11.

Teng, H.C., Kasinathan, J., Low, V., Brian, M.I., & Shukri, A.B. (2012). Improving science learning through writing-to-learn strategy. In *Biology Education for Social and Sustainable Development* (Eds) Kim, M. and Diong, C.H., 187-196.

Timmerman, B. E. C., Strickland, D. C., Johnson, R. L., & Paynec, J. R. (2011). Development of a "universal" rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36, 509-547.

Walker, J., & Sampson, V. (2013). Learning to argue and arguing to learn in science: Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate chemistry students learn how to construct arguments and engage in argumentation during a laboratory course. *Journal of Research in Science Teaching*, 50 (50), 561-596.

Ek 1. Bilimsel Yazma Rubriği

	Mükemmel (5)	Güçlü (4)	Yapabiliyor(3)	Gelişiyor(2)	Zayıf(1)
(İçerik) Amaç Delil Analiz	İzleyici, ses ve yapı farkındalığı ile görev anlayışını yaratıcı biçimde iletir. Sunulan bilgiler yenilikçi ve benzersiz fikirlerin özetini ve /veya delillerin analizini açık ve doğru bir biçimde gösterir.	Metinle verilmek istenen mesaj ve yapılar ile izleyici farkındalığı sürekli sağlanır. Sunulan bilgiler en önemli fikirlerin özetini ve /veya delillerin analizini en açık ve doğru bir biçimde gösterir.	Metinde verilmek istenen mesaj ve yapılar ile izleyici farkındalığı genellikle sağlanır. Sunulan bilgiler, temel fikirleri ve /veya delillerin analizini özetler.	Metinde verilen mesaj ve yapılar yoluyla izleyici farkındalığı ara sıra gösterilir. Sunulan bilgiler ana fikrin özetiyle bazen alakasız, yetersiz ya da yanlış.	Metinde verilen mesaj ve yapılar yoluyla izleyici farkındalığı sağlanamaz. Sunulan bilgiler ana fikrin özetiyle genellikle alakasız, yetersiz ya da eksiktir.
	Mükemmel	Güçlü	Yapabiliyor	Gelişiyor	Zayıf
(Organizasyon) Ana cümle Paragraf yapısı Sonuç	Girişi de dahil uygun bölümler içerir. Sonuçlar genel olarak bilgiye dayalı ve mantıksaldır. Yapı mantıksal olarak ilerler.	Giriş dahil uygun bölümler içerir. Sonuçlar mantıksal ve bilgiye dayalıdır. Yapı mantıksal olarak ilerler.	Giriş için uygun bölümler içerir. Genellikle bilgiye dayalı mantıksal bir yapısı vardır. Yapı mantıksal olarak ilerler.	En uygun bölümleri içerir ancak mantıksal ilerleme yapısı eksiktir.	Uygun bölümler ve /veya sonuçlar eksiktir. Mantıksal ilerleme yapısı yoktur.
	Mükemmel	Güçlü	Yapabiliyor	Gelişiyor	Zayıf
(Dil) Kelime seçimi Disiplinle ilişkili kelime hazinesi	Belirli bir konuya özgü ve uygun bilimsel terim/birimleri durumun tamamında analiz edilir şekilde tutarlı kullanır.	Alana özgü bilimsel terim/yapıları düzgün ve eksiksiz olarak kullanır.	Alana özgü bilimsel terim/yapıları düzgün kullanır. Terimlerin seçimi eksiksiz ve kapsamlı olmayabilir.	Ünite/terminoloji kullanımı doğrudur ancak uygun dilin kullanımı sıklıkla yanlış kullanılmıştır.	Ünite ve terimlere uygun kelime kullanımı çok az, sıklıkla konunun yanlış anlaşılması söz konusudur.
	Mükemmel	Güçlü	Yapabiliyor	Gelişiyor	Zayıf
(Mekanikler) Yazım kuralları ve dilbilgisi	Cümle yapısı, gramer, mekanizma ve kullanım bakımından bilimsel yazının bütün gereklerini karşılar.	Yazının akışını bozacak birkaç hata yada yanlış ile bilimsel yazının tüm gereklerini karşılar.	Bilimsel yazının tüm gereklerini yerine getirir ancak okuyucunun bilgiyi anlamasında olumsuz etkiye sahip bazı hataları içerir.	Bilimsel yazının bazı gereksinimlerini karşılar ancak sıklıkla okuyucunun bilgiyi anlamasını olumsuz etkileyecek hataları içerir.	Dilin cümle yapısı, grameri, mekanizması ve kullanımı ile ilgili bilimsel gereksinimleri karşılamada yetersizdir.
Toplam Puan					

Teknolojik Gelişmeler ve Modern İletişim Eğitimi

Prof. Dr. Sedat CERECİ
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İletişim Fakültesi
s.cereci@gmail.com

Özet

Modern eğitim, teknolojik olanaklar ve teknolojik uygulamalar gerektirmektedir, ancak bazı eğitim kuruluşları teknolojik gereklilikleri fazla dikkate almamaktadır. Modern yaşam, teknolojik temel ve teknolojik ekipmanı gerektirmektedir, ancak pek çok eğitim organizasyonu, eğitimde teknolojinin gereğini gözardı etmektedir. Modern yaşam teknolojik temele dayanmakta ve insanların çoğu işlerinde ve günlük yaşamlarında teknoloji kullanmaktadır. Ekonomik sektörler teknoloji ile çalışmakta ve eğitim kurumları da doğal olarak teknolojiyle çalışmak zorunda kalmaktadır. Teknolojinin bir gereksinim olması nedeniyle, herkes teknolojik araçlardan faydalanmayı öğrenmeli ve eğitim kurumlarının da öğretmek için tüm teknolojik olanaklara sahip olması gerekmektedir. İletişim yaşamın temelidir ve neredeyse herkes iletişim teknolojisini kullanmaktadır. Sorun, birçok insanın iletişim teknolojisinin ayrıntılarından haberdar olmaması ya da teknolojiyi doğru kullanmadığıdır. Teknolojik imkanlar ve teknoloji kullanımı iletişim okullarında veya iletişim bölümlerinde öğretilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Modern iletişim eğitimi, Teknoloji, günlük yaşam, Eğitim kurumları, İyi eğitimli*

Technological Developments and Modern Communication Education

Prof. Dr. Sedat CERECİ
Hatay Mustafa Kemal University Communication Faculty
s.cereci@gmail.com

Abstract

Modern education requires technological facilities and technological applications but some educational organizations do not care about technological requirements. Modern life requires technological base and technological equipments but many educational organizations ignore requirement of technology in education. Modern life is based on technological base and most of people use technology in their business and in their daily lives. Economical sectors work with technology and educational organizations naturally have to work with technology too. Because of requirement technology, everybody has to learn to use technolgy and educational organizations have to own all technological facilities to teach. Communication is the base of life and almost all people use communication technology. The problem is that many people do not aware of details of communication technology or do not use technology correctly technological facilities and technology use has to be taugt in communication schools or in communication departments.

Keywords: *Modern communication education, technology, Daily life, Educational organizations, Well-educated*

1.Introduction

Technology use is usual in modern age that is fed by capital owners but misuse of technology is a problem. Especially communication technology is used by numerous people in the world, but it is not certain that people really use technology for communication (Cereci, 2017: 121). The problem requires education to use communication technology correctly.

Communication technology is an indispensable element of the modern world and almost everybody uses communication technology in all lands. In a way, people get away with communication technology from the problems of the modern age (Feenberg, 2003: 248). Communication technology not only provides communication but also diverts.

New generations are born in a technological world and begin to learn technology use in the beginning of their lives. Learning technology use in the beginning is an advantage for the future but also a problem because of other dynamics of life and social activities. It is nesessary to know technology use correctly (Klopfer and others, 2009, 20). Using of technology causes man different results.

Nobody thinks life without education and without technology in modern age and everybody tries to make his children well-educated. Education eases life and guide people to have a safe future (Gawarikar and Poddar, 2016: 38). Technology is the result of human mind and efforts and technology tends to govern the world. High technology can control every aspect of human life and societies that can not use technology are behind (Menon, 1980: 21). Because of importance of the technology, everybody tends to learn technology and technolgy use. Learning the use of technology does not always require professional training, but some professions require professional training (Tossy, 2017: 327). Communication education is one of these.

Communication technology is the most popular technology in modern age and nobody can resist communication technology because of business world and conditions of modern life. Everybody uses at least one communication technology and some people use it unnecessarily or incorrectly (Son and others, 2015: 252). Technology use requires training because of details of technology and the complexity of modern life. It is possible to live in safe with using technology correctly. To use technology correctly is concerned with education. This is the esponsibility of communication schools (Ali and Katz, 2010: 16). Communication schools should have adequate technical facilities.

The most common technology is communication technology in the world. No sector can work without using technology in the world and most of people use communication technology because of their business (World Bank, 2015: 13). Communication technology prpovides people not only communication but many other facilities like creation. People are inspired by each other and get new ideas via communication technology (Sepehrdoust and Khodaee, 2013: 4151). People should learn the good technology that very useful for them. This is concerned with technology education.

Communication Technology

About 5 billion people use mobile telephone in the world (statista.com, 2017) and about 1.2 billion people use facebook messenger (expandedramblings.com, 2017) and 3.7 billion people have mail address and 4 billion people use internet in the world (http://www.internetworldstats.com, 2017). Many people communicate via technological facilities in modern age and technology producers design enormous and attractive products for people in modern age (Dolinšek and Štrukelj, 2012: 47). Technology provides people easy and attractive facilities for communication.

Around the globe, countries are using innovative tools to enhance education. Information and Communications Technology (ICT) includes computers, telephones, video, radio, and television. All of these tools can enrich teaching and learning, improve access to and quality of education, and prepare young people for rewarding careers in the globally competitive job market of the 21st century. In December 2004, the MoE launched a critical initiative to help Pakistan harness ICT as part of its ongoing work to improve education at the primary, secondary, and vocational levels. It called upon our country's educators and technologists to join forces to produce a framework for how to move forward. Together, this representative group studied the potential use of ICT. A strong spirit of collaboration and dedication to improving schooling in Pakistan guided their process. Their united efforts produced the National Information and Communications Technology (NICT) Strategy (Unesco, 2006: 27). All countries regard importance of information and communication technologies and try to use communication technology in education.

The technological innovations in microelectronics, computing telecommunications and opto-electronics, microprocessors, semi conductors and fibre optics have altered the mode of assimilation, processing, storage and dissemination of information. Information thus, is becoming the mainstay of growth by increasing efficiency through restructuring the organization of other factors of production (Varma and Sasikumar, 2004: 71). Societies also use information and communication technology much.

Mostly young people are interested in communication technology and many young people spend time by communication technology. *The content of the current media culture is often blind to a young person's cultural, economic and educational background. The concept of a media culture has evolved owing to the increased volume, variety and importance of mediated signs and messages and the interplay of interlaced meanings* (http://www.un.org, 2003: 325). Communication technology is one of the most attractive and funny component of modern age.

Communication technology is also used in education commonly to communicate with conservators and with students and with teachers and with others. Communication technology provides people going faster in official works (Lomas and Oblinger, 2006: 98). Information is the most important value in modern age and instruments that take information from somewhere to some other are more important than the information. Technology provides people many different instruments to take information and to send and to receive (Fischer and Kunz, 2004: 15). Communication technology naturally eases communication process and communication technology attracts people to communication.

The Information and Communication Technology (ICT) curriculum provides a broad perspective on the nature of technology, how to use and apply a variety of technologies, and the impact of ICT on self and society. The ICT curriculum is not intended to stand alone, but rather to be infused within core courses and programs. Technology is best learned within the context of applications. Activities, projects and problems that replicate real-life situations are effective resources for learning technology (Education, 2003). Communication education requires the technology too. People firstly need technology to communicate with technology correctly.

Technology in Communication Education

Since the introduction of information and communication technologies (ICT), their integration into education and the associated financial investments have been policy concerns in many countries. Many policy reports have argued that societies are changing from industrial societies into 'information societies', in which the creation and dissemination of knowledge is of paramount importance (Unesco, 2009; 11). Therefore almost all societies try to set computing centers and try to educate their children with information technology.

Many communication school or communication departments have internet and other communication technologies like computer or like communication systems. The most important requirement in communication education is communication technology and application facilities (Aduwa-Ogiegbaen and Iyamu, 2005: 110). All organizations and educational institutions try to develop communication technologies in the world. Companies train employees about communication technologies and communication schools also train their students (Severin, 2010: 22). Communication technology use is the solution of many problems in modern world.

It is notable that most of the countries in SSA (and in developing contexts generally) have a common feature in their ICT policies, curricula and initiatives in schools in the form of promotion of computer science or information technology as a discrete subject, examined by the national examination boards (in addition to increasing integration of ICTs within school information and management systems). This is reinforced by the lack of technology in classrooms and its concentration instead in purposebuilt computer labs (containing networked or stand-alone PCs), a model that countries like the UK with high penetration of ICT in schools are now moving way from, especially as mobile or classroombased technologies such as portable devices and interactive whiteboards increase in prevalence (Hennessy and others, 2010: 97). Not only technological products, but modern approaches about modern technology in communication education developes too.

Technical equipments, educational program and teacher education changes and everything adhere to the modern age. Reading, writing, and arithmetic were the first tools that required a formal and protracted educational system. Up to that time, the body and mind tools could be learned through informal education and apprentice systems. After that time, people began to have formal schools that have many of the characteristics of today's schools. The past 5,000 years have seen a huge growth in the number of students receiving formal education and the length of that formal education.

Also during the past 5,000 years, many new body and mind tools have been developed, and many of these have been widely adopted. In terms of the diagram of this means that informal and formal educational system has been faced by the need for continual change in order to appropriately accommodate the changing tools.

A library can be thought of as being a mind tool. It facilitates the single most important aspect of problem solving—building on the previous work of others. The Web is a global library that is steadily growing in the depth and breadth of its contents. Communication over distance and time is an essential component of building on the work ofother people. Thus, the Internet (which includes the Web) is of steadily growing importance in education.
Over a period of thousands of years, there has been steady progress in "automating" or partially automating mind and body tasks. Automated factory tools are, or course, an obvious example of this progress. But, consider the development of inexpensive paper and writing instruments, and the development of algorithms for "paper and pencil" arithmetic computation (Moursund, 2005: 121). Almost everything changed in the past and modern approaches shaped the age.

The combination of paper, pencil, and such algorithms is a powerful aid to the human mind in representing and solving arithmetic computational problems. ICT now plays a major role in factory automation. However, it is beginning to play an equally major role in the "automation" of processes that the mind carries out. More and more mental tasks are being aided by and/or carried out by ICT systems.

Looking at specific organisational change issues, it appears that there are universities or departments that start using new forms of ICT for social reasons, and some for economic reasons. Most of the persons involved in using or starting to use ICT are persons from within their own organisation. Some external persons are involved if it comprises a project with other partners. The change to using new forms of ICT in education is in general consistent with the existing goals of the organisation and the implementation is in general voluntary. While almost half of the organisations feel that they are part of an environment that is uncertain, the others assume organisational stability. Furthermore these results suggest that the implementation of new forms of ICT is not (yet) integrated in the present teaching and learning practice: from the analysis of the articles it can be seen that most projects that are described are at the level of individual or small group initiatives, to some extent supported with budgets and facilities. This is probably due to the fact that most papers and articles are written by instructors and researchers, innovators who are interested in using new forms of ICT in education. However, from the results it appeared the way education is designed and delivered has not changed much compared to the more traditional ways of teaching and learning (lectures, workshops, exams). Complete integration of ICT in teaching and learning was not observed in the articles. In the on-site case studies this will be further examined with in-depth interviews (Fisser, 2001: 73). One of the results is that ICT eases learning.

Having ICT-literate and confident teachers is clearly a prerequisite for integrating any form of ICT into schooling. Until recently training opportunities have remained limited in availability and inconsistent in quality, and teachers' ICT proficiency and knowledge of the potential of ICT for supporting teaching and learning have thus remained limited too (Hennessy and others, 2010: 100). Modern age grew its own teachers too.

According to a survey, participants highlighted that when they integrate ICT in their classrooms, they grab the attention of students that are in their turn using these tools outside in their regular lives. Furthermore, educational technology aids teachers deliver diversified instruction to a larger number of students. It also allows learners more autonomy, more cooperative learning, while individualizing information and resources related to the students' needs and interests, all of which can help secure higher student engagement levels (Rabah, 2015: 26). The modern age requires modern technological facilities and applications in all schools in the world anymore.

Computer is indispensable device of modern communication and communication education. Students should be able to: Show understanding for the way you can communicate, Exchange and collaborate within an ICT network; minimum necessary resources optional extra resources one computer for each group of students with a graphics software package and software for presentations, writing and Web design. Examples from industry and commerce.
ICT is mainly collaborative and interactive. Improving the outcomes of the learning process needs a change in the way students interact. This is not a trivial dimension. Nowadays, several technologies allow co-writing and sharing resources. The collaborative and co-operative dimensions of the learning process are fundamental and an organisational change is needed in order to explore this dimension. Collaboration is also one of the most highly-searched for skills in the job market. By enhancing the learning of this kind of skill, higher education provides the job market with better workers (Youssef and Dahmani, 2008: 52). Contemporary conditions require to learn communication technology use, firstly for students and than for all people to communicate correctly.

Advanced graphics software. Multimedia projector and overhead projector. Identify the various methods and types of activities of communicating via a network; send and receive messages and documents by using email facilities; retrieve information by navigating, searching and selecting information from the Internet and the World Wide Web; be critical about the quality of all information, and acknowledge the ownership and privacy aspects of information; subscribe to mailing lists and newsgroups,

and participate in video-conferencing; send, receive, read and print faxes using a fax-modem and an appropriate software tool (Unesco, 2002: 78). Technology provides various facilities and easies for students in communication education.

2. Conclusion

Technology is the base of modern age and an indispensable component of modern life. Technology is used in every area of life and in all regions of the world. Especially computer technology is used in almost all areas and people use computer technology to communicate in their lives. Economical and educational organizations never avoid from technology and computer anymore and they lead all their works with computer and other technological facilities. Modern education is set on the base of technology and students are educated in methods of technology. The future is being set on technology and education is the main principle for the future.

Communication education is widespread all over the world because of the common communication facilities and wonder of people about communication technologies. Numerous universities or high schools have communication departments and try to teach correct ways and available technologies for communication. Communication education requires special sensitivity and care and educators try to teach the most suitable information and technology for communication. But nevertheless more care and attention is needed.

Communication education more important than other because of importance of communication for people. Communication is a requirement for life and people how to use the most available instruments and languages to communicate correctly. A well communication education can provide people correct communication and use of communication technology correctly. Technology evolves every day and new methods and trends take place instead of traditionals in modern age. People have to adapt to modern conditions and must be educated about modern technology.

References

Aduwa-Ogiegbaen, S. E. and Iyamu, E. O. S. (2005). Using Information and Communication Technology in Secondary Schools in Nigeria: Problems and Prospects. *Educational Technology & Society*, 8 (1), 104-112.

Ali, R. and Katz, I. R. (2010). *Information and Communication Technology Literacy: What Do Businesses Expect and What Do Business Schools Teach?* New Jersey: ETS.

Cereci, S. (2017). Communication Irony in the Age of Information. *Broadcasterinfo*, 56: 120-121.

Dolinšek, S. and Štrukelj, P. (2012). Technology, Wealth and Modern Management of Technology. *Managing Global Transitions* 10 (1): 29–49.

Education (2003). Rationale and Philosophy. https://education.alberta.ca/media/3114953/ictpos.pdf. 212.09.2017.

expandedramblings.com (2017). https://expandedramblings.com/index.php/facebook-messenger-statistics/. 11.09.2017.

Feenberg, A. (2003). Technology in a Global World. *Philosophies Science and Technology*, New York: Routledge Publishing Co. 237-251.

Fischer, M. and Kunz, J. (2004). *The Scope and Role of Information Technology in Construction*. Stanford: Center for Integrated Facility Engineering.

Fisser, P. (2001). *Using Information and Communication Technology*. Enschede: Twente University Press.

Gawarikar, M. V. ve Poddar, M. S. (2016). Modern Trends in Education – Enrichment or Threat to the Social Structure. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 21, 9 (6): 36-39.

Hennessy, S. and Onguko, B. and Harrison, D. and Ang'ondi, E. K. and Namalefe, S. and Naseem, A. And Wamakote, L. (2010). Developing the Use of Information and Communication Technology to Enhance Teaching and Learning in East African Schools: Review of the Literature. Cambridge: University of Cambridge.

Klopfer, E. and Osterweil, S. and Groff, J. and Haas, J. (2009). Using the Technology of Today in the Classroom Today. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Lomas, C. and Oblinger, D. G. (2006). Student Practices and Their Impact on Learning Spaces. *Learning Spaces*. Ed. Diana G. Oblinger. Lousville: Educause.

Menon, M.G. K. (1980). Science and Technology for Development: A Turning Point: Certain Imperatives for the Future. *Science, Technology and Society*, 8: 15-27.

Moursund, D. (2005). *Introduction to Information and Communication Technology in Education*. Eugene: University of Oregon.

Rabah, J. (2015). Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT) Integration in Québec English Schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (2): 24-31.

Sepehrdoust, H. and Khodaee, H. (2013). The Impact of Information and Communication Technology on Employment of Selected OIC Countries. *African Journal of Business Management*, 7(39): 4149-4154.

Severin, E. (2010). *Projects for the use of Information and Communication Technologies in Education*. New York: Inter-American Development Bank.

Son, J. and Kim, J. D. ve Na, H. S. ve Baik, D. K. (2015). A Social Learning Management System Supporting Feedback for Incorrect Answers based on Social Network Services. *Educational Technology & Society*, 19 (2): 245–257.

statista.com (2017). https://www.statista.com/statistics/274774/forecast-of-mobile-phone-users-worldwide/. 11.09.2017.

Tschabitscher, H. (2017). How Many Email Users Are There?https://www.lifewire.com/how-many-email-users-are-there-1171213. 11.09.2017.

Tossy, T. (2017). *Information Technology Integration for Socio-Economic Development*. Hershey: IGI Global.

Unesco (2002). Information and Communication Technology in Education a Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development. Paris.

Unesco (2006). National Information and Communications Technology Strategy for Education in Pakistan. http://www.unescobkk.org/uploads/media/NICT_Strategy_For_Education_in_Pakistan_-__Mar_2007.pdf. 21.09.2017.

Unesco (2009). Guide to Measuring information and Communication Technologies (ict) in Education. Technical Paper. Quebec: UNESCO Institute for Statistics.

Varma, U. K. and Sasikumar, S. K. (2004). Information and Communication Technology and Decent Work: Study of India's Experience. http://www.jil.go.jp/english/events/documents/ann04_india.pdf. 22.08.2017.

Youssef, A. B. and Dahmani, M. (2008). The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct Effects, Indirect Effects and Organisational Change. *RUSC*, 5 (1): 1-12.

World Bank Group (2015). The Effects of Technology on Employment and Implications for Public Employment Services. http://g20.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/The-Effects-of-Technology-on-Employment-and-Implications-for-Public-Employment-Services. 22.08.2017.

www.internetworldstats.com (2017). World Internet Users and 2017 Population Stats. http://www.internetworldstats.com/stats.htm. 11.09.2017.

http://www.un.org. (2017). Youth Information & and Communication Technologies(ict). http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ch12.pdf. 11.09.2017.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki Okuma Kazanımlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi

Doç. Dr. Mehmet KARA
Gazi Üniversitesi
mehkara@gazi.edu.tr
Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi
mustafaulutas@gmail.com

Özet

Öğretim programları, bir ülkedeki eğitim süreçlerinin temel yapı taşlarındandır. Programlar, bu süreçlerin sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi bakımından büyük titizlikle hazırlanmaktadır. Türkçe dersine ilişkin mevcut öğretim programı da alanında uzman akademisyenler ve öğretmenler tarafından hazırlanmış bir programdır. Programın giriş bölümünde "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları"nın yapısı ile ilgili bilgilere yer verilmekte ve programların üst düzey bilişsel becerileri kullandırmaya yönelik özelliğinden bahsedilmektedir. Verilen bilgiler, Türkçe dersi öğretim programında üst düzey bilişsel becerileri teşvik eden kazanımların bulunduğunu düşündürmektedir. Bilişsel stratejiler söz konusu olduğunda akla ilk olarak Bloom Taksonomisi'nin geldiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte Bloom'un eğitime uyguladığı sınıflandırma stratejilerini güncellemeye yönelik çalışmaların da yapıldığı bilinmektedir. Bloom "bilişsel" sözcüğünü; bilgiyi hatırlama ve geri çağırma, düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi aktiviteler içeren bir kavram olarak nitelendirmektedir. Bilişsel stratejiler de bireyin hedefe ulaşabilmek için harcadığı çabayı yönetmesi; öğrenmek, hatırlamak, anlamak için kullandığı tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileridir. Uzun yıllar uygulanan 2006 programından sonra, bir geçiş süreci olarak algılanan 2015 programının daha yeni ve güncel şekli olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması ve geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımın izlenmesi önemli görülmektedir. Zira Batur ve Ulutaş tarafından yapılan, 2006 Türkçe Dersi 6-8. sınıflar Öğretim Programı okuma kazanımlarının PISA'daki yeterlik düzeyleri açısından incelendiği çalışmada, ilgili Türkçe programındaki kazanımların PISA'daki üst düzey yeterlikleri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, okuduğunu anlama becerilerini farklı basamaklara ayırarak üst basamaklarda üst düzey bilişsel becerileri ölçmeyi hedefleyen PISA'da Türk öğrencilerin neden başarısız olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak üst düzey bilişsel becerilerin kullanımına vurgu yapan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının bilişsel süreçler açısından incelenmesi önemli görülmektedir.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada birçoğu sarmal bir biçimde verilmiş olan okuma kazanımlarının bilişsel süreçler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Doküman analizine dayalı olarak yapılan çalışmada, programdaki okuma kazanımlarının işaret ettiği bilişsel süreç basamakları belirlenerek ortaya çıkan dağılımdan hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:*Türkçe dersi öğretim programı, Bilişsel strateji, Okuma kazanımları*

Investigation on The Cognitive Strategies of Reading Achievements in Ministery of Education 2018 Turkish Course Curriculum

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KARA
Gazi Üniversitesi
mehkara@gazi.edu.tr
Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi
mustafaulutas@gmail.com

Abstract

Curriculums are the basic building blocks of the education processes in a country. They are prepared with great care in order that these processes can be carried out in a healthy and effective manner. The current curriculum for the Turkish language course is prepared by academicians and teachers who are experts in the field. In the introduction part of the curriculum, the information about the structure of "Curriculums of the Ministry of National Education" is given and the features of the curriculums for the use of high level cognitive skills are mentioned. The information given suggests that there are gains that encourage high level cognitive skills in the Turkish language curriculum. When cognitive strategies are concerned, it is not wrong to state that Bloom Taxonomy first came to mind. However, it is known that different researchers have been working on updating the classification strategies that Bloom has trained in. According to Bloom, the word "cognitive" refers to a concept which includes such activities remember and recall information, thinking, problem solving and creativity. Cognitive strategies also direct the effort the individual spends to reach the goal; they are the strategies of repetition, meaning and organizing that are used to learn, to remember, to understand. It is important to follow an approach to the use and development of high-level cognitive skills in the 2018 Turkish Language Curriculum, which is a newer and current form of the 2015 Curriculum, that is perceived as a transitional process after many years of 2006 Curriculum. Concerning the subject, Batur and Ulutaş conducted a study in which the achievements of reading in 2006 Turkish Language Curriculum were examined in terms of proficiency levels in PISA. They reached the conclusion that the achievements in the Turkish Language Curriculum did not meet the high level competencies in PISA. This demonstrates why Turkish students have failed in PISA, aiming to measure high-level cognitive skills in the upper echelons by separating their reading comprehension skills into different steps. In this regard, it is important to examine the cognitive processes of reading achievements of the 2018 Turkish Language Curriculum which emphasize the use of high level cognitive skills, different from the 2006 Turkish Language Curriculum.From this point of view, it is aimed to investigate the cognitive processes of reading achievements, many of which have been given in a helical form in this study. The research will be based on document analysis. The cognitive process steps pointed out by the reading achievements of the curriculum were determined and some results were reached.

Keywords:*Turkish language curriculum, Cognitive strategy, Reading achievements*

1. Giriş

Bilimsel gelişmelerin toplumlarda sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda birtakım değişiklikler meydana getirdiği günümüz dünyasında, eğitim öğretim alanlarında da değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu bir gerçektir. Eğitim öğretim süreçlerinde uygulanan geleneksel yöntemlerin yerini yaşadığımız çağın ihtiyaçlarından doğan yeni yaklaşım ve yöntemlerin aldığı görülmektedir. Yaşanan bu değişim ana dili eğitiminde de kendini göstermektedir.

Dilin dört temel becerisinden biri olan okuma ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Ana dili eğitim öğretim süreçlerinin temel taşı olan okuma (Çifci, 2006), "*sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.*" (Sever, 2004: 12). Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görmesi ve bunların anlamlarının kavranması olan okuma (Öz, 2003), bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir (Demirel, 2000). Okuyucunun belirli bir amaca bağlı olarak yaptığı okuma; onun ön bilgilerini kullandığı, yazar ile arasında etkili bir iletişim kurduğu anlamlandırma sürecidir (Akyol, 2008).

Okuma ve anlama eğitimi, günümüz dünyasındaki her türlü gelişmeye uyum sağlayabilmek ve öğrenmeyi yaşam boyu süren bir aktivite hâline getirebilmek açısından önem arz etmektedir. Günümüzde yapılan çalışmalar, eskiden olduğu gibi bir metni, bir yazıyı anlamak için sadece kelimelerin anlamını bilmenin yeterli olduğu yönündeki anlayışı da değiştirmiş; anlama, kavrama, zihinde düzenleme, ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın anlama becerisinin bütünleşik unsurları olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarmıştır (Güneş, 1997).

Okuma başarıları düşük ve yaşlarına göre öğrenme hızları yavaş olan öğrencilerin, uygun eğitim ortamlarında okuma başarılarının arttığı görülmüş ve bu durum okuma becerisi ile bilişsel gelişim arasında önemli bir ilişki olduğu savını güçlendirmiştir. Bilişsel gelişim ve okuma arasındaki ilişki; okuma becerisinin kazanılmasında bazı özel bilişsel becerilerin gerekliliği ve okuyucu için okuma eyleminin bilgi ve beceri ediniminde önemi olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin en sık kullandığı stratejilerdendir ve konunun veya metnin öğrenci tarafından yeniden düzenlenmesine ilişkin süreçleri içerir (Temizkan, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'nın giriş bölümünde "MEB Öğretim Programları"nın yapısı ile ilgili bilgilere yer verilmekte ve programların üst düzey bilişsel becerileri kullandırmaya yönelik özelliğinden bahsedilmektedir: "*…üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.*" (MEB, 2018: 3). Verilen bilgiler, Türkçe dersi öğretim programında üst düzey bilişsel becerileri teşvik eden kazanımların bulunduğunu düşündürmektedir.

Uzun uğraşlar sonucunda hazırlanan MEB Türkçe Dersi 2006 Öğretim Programı, 2015 yılına kadar uygulanmıştır. 2015'te yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018 yılında son şeklini almıştır. Daha önceki programlarda olduğu gibi Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'nda da üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması ve geliştirilmesine yönelik bir yaklaşımın izlenmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte bu zamana kadar uygulanan programların bu konuda ne kadar başarılı olduğu tartışmaya açıktır. Zira Batur ve Ulutaş (2013) tarafından yapılan, Türkçe Dersi 2006 (6-8. sınıflar) Öğretim Programı okuma kazanımlarının *Programme for International Student Assessment* (PISA)'daki yeterlik düzeyleri açısından incelendiği çalışmada, ilgili Türkçe programındaki kazanımların PISA'daki üst düzey yeterlikleri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. PISA'da, okuduğunu anlama becerileri farklı basamaklara ayrılarak üst basamaklarda üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinin hedeflendiği bilinmektedir. Ulutaş ve Batur'un çalışmasından elde edilen veriler, uzun yıllar uygulanan Türkçe Dersi 2006 Öğretim Programı'nda ifade edilmesine karşın (MEB, 2006) üst düzey bilişsel becerilere yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan üst düzey bilişsel becerilerin kullanımına vurgu yapan Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımlarının bilişsel süreçler açısından incelenmesi ve yenilenen programın bu konuda bir fotoğrafını çekmek önemli görülmektedir.

1.1. Bilişsel Stratejiler ve Bloom Taksonomisi

Genel olarak bir şeyi elde etmek adına izlenen yol veya amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması strateji olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2000). Strateji, ders süresince öğrenci ile öğretim kaynakları arasındaki etkileşimin yönlendirilmesinde uygulanan sistemi içeren; öğrencilerin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaya yarayan kavrama verilen addır (Şen, 2011).

Bloom ve arkadaşları "bilişsel" sözcüğünü; bilgiyi hatırlama ve geri çağırma, düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi aktiviteler içeren bir kavram olarak nitelendirmektedir (Bloom vd., 1956: 2). Bilişsel alan, bilginin hatırlanması veya tanımlanması, entelektüel yetenekler ve becerilerin geliştirilmesini içeren öğrenme alanıdır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956:7). Bilişsel stratejiler de bireyin hedefe ulaşabilmek için harcadığı çabayı yönetmesi; öğrenmek, hatırlamak, anlamak için kullandığı tekrarlama, anlamlandırma ve örgütleme stratejileridir (Pintrich ve De Groot, 1990).

Bilişsel stratejiler genel olarak yüzeysel öğrenme stratejileri ve derinlemesine öğrenme stratejileri olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Yüzeysel öğrenme stratejileri prova stratejileri olarak tanımlanmakta ve tekrarlama, ezberleme ve altını çizme gibi kavramları içermektedir. Derinlemesine stratejiler ise anlamlandırma ve örgütleme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tür stratejiler, önceki bilgi ile yeni bilgiyi bütünleştirmek için daha yararlı stratejiler olarak görülmekte ve kendi sözcükleriyle ifade etme, önemli noktaları tespit, genellemeler yapma, bağlantı kurma ve sunulan malzemeleri genişletme gibi kavramları içermektedir (Lyke ve Young, 2006).

Taksonomi, bitkiler ve hayvanların doğal ilişkilerine göre sınıflandırılması anlamını taşımaktadır. Bloom ve arkadaşları, bu bilgiden yola çıkarak eğitim sisteminin amaçlarının sınıflandırılmasını sağlamak için eğitim hedefleri taksonomisi oluşturma girişiminde bulunmuştur. Tasarladığı taksonominin öğretmenler, yöneticiler, profesyonel uzmanlar, program sorunlarıyla ilgilenen araştırmacılar için genel bir kaynak, bir yardımcı olmasını beklemektedir (Bloom vd., 1956: 1). Taksonomi kullanımı aynı zamanda belirli davranışlara ağırlık verilen belli bir eğitim planının kurulmasına bir bakış açısı kazanmamıza yardımcı olabilir. Bloom'la özdeşleşmiş olan taksonomide altı basamak belirlenmiş ve bu basamaklar şu şekilde sıralanmıştır:

1.00 Bilgi: Bilgi basamağı, özel ve genel bilgilerin; metotların ve süreçlerin; örüntülerin ve yapıların geri çağırılması olarak tanımlanmaktadır.
2.00 Kavrama: Bilgilerin anlamlandırılması veya algılanması olarak kabul edilmektedir.
3.00 Uygulama: Bireyin sahip olduğu bilgilerin belli ve somut durumlarda kullanılmasıdır.
4.00 Analiz: Bir iletişim içindeki düşünceler hiyerarşisine açıklık kazandıracak ya da belirtilen düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koyacak şekilde parçalara ayırma işlemidir.
5.00 Sentez: Bilinen öğeleri birleştirerek yeni bir ürün meydana getirme işidir.
6.00 Değerlendirme: Değerlerin, düşüncelerin, işlerin, çözümlerin, metotların ve materyallerin vb. amaçları hakkında yargıda bulunmaktır.

Ana hatlarıyla verilen taksonomi basamaklarının her birinin alt basamakları bulunmakta ve bu alt basamaklarda okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalarda kullanılabilecek beceri alanlarına yer verilmektedir. Bloom taksonomisinde okuma ile ilişkilendirilebilecek becerileri şu şekilde sıralamak mümkün görünmektedir:

1.11 Terimlerin Bilgisi

Bu bilişsel basamakta öğrencilerden teknik terimleri, onların özelliklerini ve niteliklerini de vererek tanımlamaları ve kelimelerin ortak ya da değişen yönlerini ayırt etmeleri gibi becerileri göstermeleri beklenmektedir (Bloom vd., 1956: 64). Dikkat edildiğinde bu alt basamakta belirtilen becerilerin Türkçe derslerinde işlenen metinler yoluyla öğrencilere verildiği görülmektedir.

1.12 Özel Olguların Bilgisi

Çağdaş toplumla ilgili gerçek ve doğru bilgilerin geri çağırılması ve tanınması; önemli kişiler, yerler ve olaylara aşina olma (Bloom vd., 1956: 66-67) gibi beklentilerin yer aldığı bu basamağın da Türkçe öğretiminin temel ilkelerinden "güncellik ilkesi" ile örtüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

1.21 Gelenek (Teamül) Bilgisi

Bu alt basamakta yer alan öğrencileri konuşma ve yazmadaki doğru kullanımlar konusunda bilinçli hale getirmek, genel görgü kurallarını bilmek; kelimelerin doğru telaffuzu için kullanılan yöntemleri bilmek; şiir, oyun, bilimsel yazı gibi başlıca yazı türlerinin biçimlerine ve bunlarla ilgili bilgilere aşina olmak; noktalama işaretlerinin kullanım kurallarını bilmek (Bloom vd., 1956: 69-70) şeklinde belirtilen becerilerin de doğrudan doğruya Türkçe öğretiminin birer parçası olduğu görülmekte ve Türkçe derslerinde metinler yoluyla kazandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir.

1.23 Sınıflandırma ve Kategori Bilgisi

Çeşitli edebiyat türlerine aşina olmak (Bloom vd., 1956: 72) şeklinde belirtilen becerinin Türkçe dersiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Türkçe kitaplarında yer alan okuma metinlerinin çeşitli türlerden seçilerek öğrencilere okutulduğu ve bu yolla onlara farklı türleri tanımak ve bu türler hakkında bilgi sahibi olmak olanağı sağlandığı göz önüne alındığında, Türkçe dersinin bilgi alanının bu alt basamağındaki etkililiği ortaya çıkmaktadır.

2.10 Çevirme

Verilen soyut bir problemi ve durumu kendi kelimeleriyle somut bir duruma aktarabilme, çevirebilme; bir şiirdeki belirli kelimelerin manalarını içerikten de yola çıkarak algılayabilme; gerçek anlamı dışında kullanılmış ifadeleri anlayabilme (Bloom vd., 1956: 92-93) olarak belirtilen beceriler Türkçe derslerinde yapılan etkinliklerle kazandırılan beceriler olarak görülmektedir.

2.20 Yorumlama

Okuma materyalinin çok çeşitli türlerini derinliğine ve açıkça kavramak ve yorumlamak becerisi (Bloom vd., 1956: 94) kavrama alanının basamaklarından bir başkasıdır ve yine doğrudan dil becerileri ile ilgili olarak Türkçe öğretiminin kapsamına girmektedir.

3.00 Uygulama

Uygulama basamağı kavranmış metotların, teorilerin, prensiplerin uygulandığı, öğrenilen bilginin kullanıldığı ve farklı alanlara entegre edildiği bilişsel basamaktır (Bloom vd., 1956: 120). Türkçe dersinde okuma yoluyla edinilecek bilgilerin farklı etkinliklerde ve ortamlarda kullanılması, uygulama basamağında öğrencilerden beklenecek beceri olarak gösterilebilir.

4.20 İlişkilerin Analizi

Bir paragraftaki fikirler arasındaki bağlantıları kavrama becerisi; bir edebî eserdeki biçim ve örüntüyü ayırt etme becerisi; eserinden yazarın amacını, bakış açısını veya sergilenen kişisel düşünce ve hislerini çıkarma becerisi; reklam ve propaganda gibi ikna edici materyallerde kullanılan teknikleri görebilme becerisi (Bloom vd., 1956: 147) gibi beceriler Türkçe öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan eleştirel okumayı işaret etmektedir. Eleştirel okuma becerisinin Bloom'un taksonomisinde "analiz" basamağında beklenilen bir beceri olduğu görülmektedir.

5.10 Özgün Bir İletişim Ortaya Çıkarma

Kişisel bir tecrübeyi etkili bir biçimde anlatma, hazırlıksız konuşmalar yapma becerisi (Bloom vd., 1956: 169) gibi beceriler, Türkçe öğretiminde "konuşma" alanında yer alan becerilerdir. Ancak bu becerilere sahip olmak için zengin bir kelime hazinesine sahip olunması gerekmektedir. Çünkü düşünme ve söyleme kelimelerle yapılan eylemlerdir. Okumanın ve okuma

eğitiminin önemi de burada öne çıkmaktadır. Sözü edilen bu becerilerin dolaylı olarak okumayla ilgili olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

6.10 Değerlendirme

Bir konunun bir tartışmanın mantıklı ve mantıksız yönlerine ilişkin çıkarım yapma, olaylar ya da konular hakkında görüş belirtme veya değerlendirme yapma (Bloom vd., 1956: 189) gibi beceriler yine Türkçe öğretiminde yer bulan becerilerdir. Öğrencilerin okudukları bir metinle ilgili görüş belirtmeleri, değerlendirme yapmaları buna örnek olarak gösterilebilir.

Son yıllarda, Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği taksonominin bazı zayıf yanları olduğunu ortaya koymak amacıyla çalışmalar yapılmış ve Bloom taksonomisinin revize edilmesi yoluna gidilmiştir. Örneğin Lorin W. Anderson ve David R. Krathwol öncülüğünde ortaya çıkan çalışmada taksonomi yine 6 kategoriye ayrılmış, ancak bu kategorilerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Anderson, Krathwol ve arkadaşlarının yeniden revize ettiği taksonominin "bilişsel süreç boyutu"nu aşağıdaki tabloyla açıklamak mümkündür (2010: 86-88):

Tablo 1.*Bilişsel Süreç Boyutu*

Ana Gruplar ve Bilişsel Süreçler	**Alternatif İsimler**	**Tanımlar ve Örnekler**
1.Hatırlama	**Bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme**	
1.1 Tanıma	Belirleme	Verilen materyale uygun bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme (örneğin, ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma)
1.2 Hatırlama	Bilgiye erişme	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme (örneğin, ABD tarihindeki olayların tarihlerini hatırlama)
2. Anlama	**Sözlü veya yazılı olarak ya da grafik biçimde sunulan eğitim iletilerinden anlam çıkarma (kavrama)**	
2.1 Yorumlama	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme	İfade şeklini değiştirme (örneğin sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme); önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma
2.2 Örnekleme	Gösterimleme, somutlama	Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek için özel bir örnek veya gösterimleme yolu bulma (örneğin, boya ile yapılan çeşitli sanatsal etkinlik biçimlerine örnek verme)
2.3 Sınıflama	Gruplara ayırma, ilgili gruba yerleştirme	Bir şeyin belli bir gruba girip girmeyeceğini belirleme (örneğin, gözlenen zihinsel özürleri veya bunlarla ilgili betimlemeleri sınıflama)
2.4 Özetleme	Kısaca ifade etme, genelleme	Genel temayı veya önemli noktaları toparlama (örneğin videoteypte üzerinde durulan olayları kısaca yazma)
2.5 Sonuç çıkarma	Çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme	Verilen bilgilerden hareketle bir genellemeye ulaşma (örneğin, bir yabancı dili öğrenirken örneklerden hareketle dil bilgisi ilkelerine ulaşma)
2.6 Karşılaştırma	Benzerlik veya fark arama, eşleme, örtme	İki düşünce, nesne ve benzeri arasındaki benzerlikleri bulma (örneğin, tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma)
2.7 Açıklama	Modeller oluşturma	Bir sistemdeki neden-sonuç ilişkilerini gösteren bir model oluşturma
3. Uygulama	**Verilen durumda bir işlemi uygulama veya ondan yararlanma**	
3.1 Yapma	İcra etme	İşlemi bilinen bir göreve uygulama (örneğin, çok basamaklı bir tam sayıyı çok basamaklı başka bir tam sayıya bölme)
3.2 Yararlanma	Kullanma	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (örneğin, uygun olduğu durumlarda Newton'un ikinci yasasından yararlanma)
4. Çözümleme	**Materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme**	

4.1 Ayrıştırma	Ayırt etme, ayırma, büyüteç altına alma, seçme	Sunulan materyalin ilişkili ve ilişkisiz ya da önemli ve önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme (örneğin, bir matematik problemindeki sayılardan problemle ilişkili olanları ilişkisiz olanlardan ayırma)
4.2 Örgütleme	Bütünlüğü ve bütünleşmeyi görme, ana çizgileri belirleme, özleştirme, yapılandırma	Bir yapıda yer alan elemanların ne derecede uygu veya işlevsel olduklarını belirleme (örneğin, tarihsel bir betimlemedeki kanıtları, belli bir tarihi açıklamaya uygun olanlar ve olmayanlar şeklinde iki gruba ayırma)
4.3 İrdeleme	Atfetme, yükleme	Sunulan materyalde kendini gösteren bakış açısını, yanlılıkları, değerleri ve niyeti belirleme (örneğin, politik bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme)
5. Değerlendirme	**Ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma**	
5.1 Denetleme	Eşgüdümleme, izleme, test etme	Bir süreç veya üründeki uyumsuzlukları belirleme; ürün veya süreçte iç tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarma; bir işlem kullanıldığında onun ne derecede etkili bir süreç oluşturacağını görebilme (örneğin, bir bilim adamının ulaştığı sonuçların gözlenmiş olan verilere uygunluğunu ortaya koyma)
5.2 Eleştirme	Yargılama	Bir ürünün ilgili dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ortaya çıkarma, ürünün dış ölçütlere uygunluğunu belirleme; bir işlemin verilen problem için uygunluğunu ortaya koyma (örneğin, iki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmede daha etkili bir yol olacağını meydana çıkarma)
6. Yaratma	**Elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma**	
6.1 Oluşturma	Hipotez önerme	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma (örneğin, gözlenen bir olay ya da durumu açıklayabilecek hipotezler oluşturma)
6.2 Planlama	Tasarlama	Bazı görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama (örneğin, verilen tarihi konuya ışık tutacak bir araştırma raporu planlama)
6.3 Üretme	Yapma	Ürünler icat etme (örneğin, özel bir amaca hizmet edecek bir yaşam alanı (habitat) oluşturma)

Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği ilk taksonominin birinci basamağı *bilgi* basamağıdır, bu seviyeden sonraki basamakların tümü "Yetenekler ve Beceriler" olarak adlandırılmaktadır. *Bilgi* basamağından sonraki tüm seviyelerde yetenek ve becerilerin etkili bir biçimde kullanılması için bilgiye gerek duyulduğu ve bilginin bu basamakların her birinde kullanıldığı bilinmektedir. Taksonominin revize edilmiş şekline bakıldığında Anderson, Krahtwol ve arkadaşlarının Bloom taksonomisinde vurgulama, terimler, yapı ile ilgili değişiklikler yaptığı; taksonomiye anlamayı ekleyip problem çözme ile eleştirici düşünmeyi dışarıda bıraktıkları görülmektedir (Anderson, Khratwol ve ark., 2010).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. "*Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.*" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 21). Doküman taramaya dayalı olarak yapılan bu çalışmada, elde edilen veriler betimlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı

Çalışmanın veri toplama aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'ndaki okuma kazanımları tablolaştırılmıştır. Farklı sınıf seviyelerinde ifade edilen aynı kazanımlar, tabloya bir kez alınmıştır. Okuma kazanımlarının Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulan bilişsel süreçler taksonomisi ile Anderson, Krathwol ve arkadaşları tarafından geliştirilen taksonomiye uygun olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, hazırlanan kazanımlar tablosu 3 farklı alan uzmanına sunulmuş ve bu uzmanlardan kazanımları ilgili taksonomilere göre incelemeleri istenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmaya katkı yapan alan uzmanları ve araştırmacıların görüşlerinden hareketle 2018 Türkçe programında ifade edilen okuma kazanımları ilgili taksonomilere göre yorumlanmıştır. Buradan hareketle programın okuma kazanımlarına yönelik birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

3. Bulgular

Çalışmada, ilgili taksonomilere göre incelenmiş olan okuma kazanımlarının uzman ve araştırmacı görüşlerinden hareketle oluşturulmuş tablosu aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2. *2018 Türkçe Öğretim Programı 1-8. Sınıflar Okuma Kazanımları Temel Tablosu*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre Düzey**	**Bloom'a Göre Düzey**
Anlatım bozukluklarını tespit eder.	Uygulama/yararlanma	Uygulama
Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Anlama/Yorumlama/Örnekleme	Kavrama
Basit ve kısa cümleleri okur.	Tanıma/belirleme	Bilgi
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	Çözümleme/ayırt etme	Analiz
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	Çözümleme/ayırt etme	Analiz
Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama/yararlanma	Uygulama
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Çözümleme/irdeleme	Analiz
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.	Anlama/Karşılaştırma	Kavrama
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Anlama/Sınıflama	Kavrama
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.	Çözümleme/Ayrıştırma	Analiz
Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Harfi tanır ve seslendirir.	Hatırlama/Tanıma	Bilgi
Hece ve kelimeleri okur.	Hatırlama	Bilgi
Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanır.	Hatırlama/tanıma	Bilgi
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kısa metinleri okur.	Hatırlama/Tanıma	Bilgi
Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	Çözümleme/Ayrıştırma	Analiz

Medya metinlerini analiz eder.	Çözümleme/İrdeleme	Analiz
Medya metinlerini değerlendirir.	Değerlendirme/Eleştirme	Değerlendirme
Metin türlerini ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
Metin türlerini tanır.	Hatırlama/tanıma	Bilgi
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma/üretme	Değerlendirme
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Çözümleme	Analiz
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	Çözümleme	Analiz
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Uygulama/yararlanma	Uygulama
Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Çözümleme	Analiz
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Anlama/Karşılaştırma	Kavrama
Metinleri oluşturan ögeleri tanır.	Hatırlama/tanıma	Bilgi
Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.	Hatırlama	Bilgi
Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.	Anlama/Karşılaştırma	Kavrama
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metni yorumlar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metnin içeriğini yorumlar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Metnin konusunu belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.	Anlama/Karşılaştırma	Kavrama
Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduğu metnin konusunu belirler.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.	Anlama/Sonuç çıkarma	Kavrama
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Anlama/Sonuç çıkarma	Kavrama
Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Çözümleme	Analiz
Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Okuduklarını özetler.	Anlama/Özetleme	Kavrama
Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	Hatırlama/tanıma	Bilgi
Okuma stratejilerini kullanır.	Uygulama	Uygulama
Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Şiir okur.	Hatırlama/Tanıma	Bilgi
Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	Hatırlama	Bilgi
Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Yazılı yönergeleri kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Yönergeleri kavrar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama

Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama/Yorumlama	Kavrama

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar sadece 1. sınıf düzeyinde "söz varlığı"nın yerine "okumaya hazırlık" başlığı bulunması koşuluyla, "akıcı okuma", "söz varlığı" ve "anlama" bölümleri altında toplam 245 kazanım yer almaktadır. Yukarıda yer alan "2018 Türkçe Öğretim Programı 1-8. Sınıflar Okuma Kazanımları Temel Tablosu" incelendiğinde, birçoğu birden çok sınıf düzeyinde tekrarlanan okuma kazanımlarının esasen 95 adet olduğu görülmektedir. Bu kazanımlar içerisinde farklı ifade edilmesine karşın aynı anlamı veren kazanımlar olduğu da görülmektedir (Örn: "Metnin konusunu belirler." ve "Okuduğu metnin konusunu belirler." gibi).
Aşağıdaki tabloda 1. sınıf okuma kazanımları ve bu kazanımların bilişsel düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. *1. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Okumaya Hazırlık	**Düzey**	**Düzey**
T.1.3.1. Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.2. Harfi tanır ve seslendirir.	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.3. Hece ve kelimeleri okur.	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.4. Basit ve kısa cümleleri okur.	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.5. Kısa metinleri okur.	Hatırlama	Bilgi
Akıcı Okuma		
T.1.3.6. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.1.3.7. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.1.3.8. Şiir okur. (*Kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okumaları sağlanır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.9. Görselden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. (*Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır.*)	Anlama	Kavrama
T.1.3.10. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. (*Her türlü basılı içerik, katalog, tabela, reklam panoları, kitap kapakları gibi çeşitli yüzeylerdeki farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okumaları sağlanır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.1.3.12. Okuma stratejilerini uygular. (*Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Anlama		
T.1.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.1.3.14. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.1.3.15. Metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.1.3.16. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.	Anlama	Kavrama
T.1.3.17. Metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.1.3.18. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.1.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.	Anlama	Kavrama

Tablo 3'e bakıldığında 1. sınıf düzeyinde toplam 19 okuma kazanımının olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi de dikkate alındığında kazanımların üst düzey bilişsel becerilere gönderme yapmamasının doğal karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Kazanımların ağırlıklı olarak hatırlama/bilgi ve anlama/kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında uygulama basamağına çıkan kazanımların da olduğu dikkat çekmektedir.
2. sınıf okuma kazanımları ve bu kazanımların düzeylerini betimleyen tablo aşağıdadır.

Tablo 4. *2. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.2.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır. (*Okuma materyallerindeki içindekiler ve sözlük bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.*)	Hatırlama	Bilgi
T.2.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.2.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.2.3.4. Şiir okur. (*Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.2.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.2.3.6. Okuma stratejilerini uygular. (*Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. (*a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve*	Anlama	Kavrama

benzer araçlardan yararlanılır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.)		
T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.	Anlama	Kavrama
Anlama		
T.2.3.10. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.2.3.11. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.2.3.12. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (*Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.2.3.13. Okuduğu metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.2.3.14. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.2.3.15. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.2.3.16. Metin türlerini tanır. (*Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.*)	Hatırlama	Bilgi
T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. (*Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.*)	Anlama	Kavrama
T.2.3.18. Yazılı yönergeleri kavrar. (*Görsellerle desteklenerek kısa ve basit yemek tarifleri ile çocuk oyunları yönergelerinden faydalanılır.*)	Anlama	Kavrama
T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. (*Geri dönüşüm işaretleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik semboller üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama

Tablo 4'e göre 2. sınıfta yine 19 okuma kazanımının bulunduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde "okumaya hazırlık" bölümünün yerini artık "söz varlığı" başlığı almakta ve bu durum bundan sonraki düzeylerde devam etmektedir. Kazanımların yine hatırlama/bilgi ile anlama/kavrama düzeyinde yoğunlaştığı görülmekte ancak anlama/kavrama düzeyinin ağırlıkta olduğu olduğu dikkat çekmektedir. Yine, uygulama düzeyindeki kazanımların bu sınıfta tekrarlandığı göze çarpmaktadır.

Tablo 5. *3. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.3.3.1. Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır. (*Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak kısaca işlevlerine değinilir.*)	Hatırlama	Bilgi
T.3.3.2. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.3.3.3. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.3.3.4. Şiir okur. (*Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.3.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.3.3.6. Okuma stratejilerini uygular. (*Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. (*a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanılır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Anlama	Kavrama
Anlama		
T.3.3.11. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.3.3.12. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.3.3.13. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (*Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.14. Okuduğu metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.3.3.15. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.3.3.16. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.3.3.17. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama

T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. (*Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.19. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. (*Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.*)	Çözümleme	Analiz
T.3.3.21. Metinleri oluşturan ögeleri tanır. (*a) Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir. b) Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.*)	Hatırlama	Bilgi
T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. (*Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.23. Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. (*a) Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır. b) Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.25. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. (*Görsel ve konu arasındaki ilişki vurgulanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. (*Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.27. Yazılı yönergeleri kavrar. (*Harita, ilan, afiş, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.*)	Anlama	Kavrama
T.3.3.28. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama

Tablo 5 incelendiğinde 3. Sınıfta 28 okuma kazanımının bulunduğu görülmektedir. Bu sınıfta hatırlama/bilgi düzeyindeki kazanımların iyice azaldığı, anlama/kavrama düzeyindeki kazanımların yine çokça yer aldığı, bunun yanında uygulamanın yanında çözümleme/analiz basamağına çıkan kazanımların bulunduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi yükseldikçe daha üst bilişsel basamaklara uygun kazanımların yer almasının olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. *4. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.4.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
T.4.3.2. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Uygulama	Uygulama
T.4.3.3. Şiir okur. (*Öğrencilere kısa şiir ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları –zorlamamak kaydıyla- yaptırılır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. (*Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.*)	Hatırlama	Bilgi
T.4.3.5. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.4.3.6 Okuma stratejilerini uygular. (*Öğrencilerin sesli, sessiz, tahmin ederek ve soru sorarak okuma yapmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Anlama	Kavrama
T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.	Hatırlama	Kavrama
T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.	Anlama	Kavrama
T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır. b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
Anlama		
T.4.3.13. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.4.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.4.3.15. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (*Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.16. Okuduğu metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.4.3.17. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.4.3.18. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.4.3.19. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama

T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. (*Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.21. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Anlama	Kavrama
T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. (*Haritalar, medya işaretleri ve sembolleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder. (*Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır.*)	Çözümleme	Analiz
T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanır. (*Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.*)	Hatırlama	Bilgi
T.4.3.25. Yönergeleri kavrar. (*Harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerden faydalanılır.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.26. Metindeki gerçek ve hayalî ögeleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. (*Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. (*a) Neden-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme gibi çıkarımlar yapılması sağlanır. b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir. c) Yazarın olaylara bakış açısını belirlemesi sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.29. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. (*Görsellerin metinde aktarılan anlama nasıl katkı sağladığını (duygu oluşturma, kahramanların veya yerlerin özelliklerini vurgulama vb.) açıklaması ve yorumlaması sağlanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.4.3.30. Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.	Anlama	Kavrama
T.4.3.31. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (*Metinlerin konuları ve karakterleri açısından karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. (*Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru mesajları vb.) yer verilir.*)	Anlama	Kavrama
4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. (*Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.*)	Değerlendirme	Değerlendirme
T.4.3.34. Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama
T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. (*Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.*)	Uygulama	Uygulama
T.4.3.36. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (*Yazılı kaynakların (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) incelenmesi ve değerlendirilmesi sağlanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.	Anlama	Kavrama

Tablo 6'ya bakıldığında 4. sınıfta toplam 37 okuma kazanımının bulunduğu görülmektedir. Kazanımların çoğunlukla anlama/kavrama düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Uygulama ve çözümleme/analiz basamağındaki kazanımların ilk üç sınıftaki kazanımlarla aynı olduğu dikkat çekmekte, bu kazanımların yanında bir de değerlendirme basamağına çıkan kazanımın bulunduğu görülmektedir.

Tablo 7. *5. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (*Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.)*	Hatırlama	Bilgi
T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. *(Sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.)*	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler*	Anlama	Kavrama

sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.)		
T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Anlama	Kavrama
T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Anlama	Kavrama
T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (*Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.*)	Anlama	Kavrama
Anlama		
T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. (*Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez.*)	Çözümleme	Analiz
T.5.3.13. Okuduklarını özetler.	Anlama	Kavrama
T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Değerlendirme
T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (*Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.17. Metni yorumlar. (*a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır. b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.)*	Anlama	Kavrama
T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama
T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir. (*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.5.3.21. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (*a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (*a) Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır. b) Köprü metinlerin (Hipertekst) dış bağlantı olduğu belirtilir.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.24. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. (*İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*)	Değerlendirme	Değerlendirme
T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (*Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (*Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.	Uygulama	Uygulama
T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (*Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.5.3.30. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (*Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (*Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.*)	Çözümleme	Analiz
T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	Anlama	Kavrama
T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	Anlama	Kavrama

Tablo 7'ye bakıldığında 34 okuma kazanımı bulunan 5. sınıfta bu kazanımların yarıdan fazlasının anlama/kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir. Birçoğu alt sınıflardaki kazanımların aynısıdır. Bu seviyede Anderson ve Krathwol'un taksonomilerinde ifade ettiği "yaratma" basamağında bir kazanımın yer aldığı göze çarpmaktadır. Sınıf seviyesi dikkate alındığında, öğrencilerin bilişsel gelişim ve hazırbulunuşluluklarına uygun olarak üst düzey bilişsel basamaklara çıkan kazanımların daha çok ve çeşitli olmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Tablo 8. *6. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**

Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
T.6.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (*Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.6.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. (*Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (*İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.*)	Çözümleme	Analiz
T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama	Kavrama
T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama	Kavrama
T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama	Kavrama
T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama	Kavrama
T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (*Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
Anlama		
T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (*Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.*)	Çözümleme	Analiz
T.6.3.15. Görselden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.6.3.16. Okuduklarını özetler.	Anlama	Kavrama
T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. (*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama
T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.	Anlama	Kavrama
T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (*Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.23. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Değerlendirme
T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. (*a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (*Metinlerin tema, konu, olay örgüsü ve karakterler açısından karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. (*a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.*)	Çözümleme	Analiz
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar. (*Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.*)	Hatırlama	Bilgi
T.6.3.28. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (*Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (*a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.*) *b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.*	Anlama	Kavrama
T.6.3.31. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (*Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*)	Anlama	Kavrama

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. (*İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*)	Değerlendirme	Değerlendirme
T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Uygulama
T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (*a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.)*	Çözümleme	Analiz
T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Anlama	Kavrama

Tablo 8 incelendiğinde 6. sınıf okuma kazanımlarının 35 adet olduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan 20'sinin yine anlama/kavrama basamağında olduğu belirlenmiştir. Kazanımlar genel olarak alt sınıflarla benzerlik göstermekte, artık soyut işlemler döneminde olan ve üst düzey bilişsel becerileri sergilemeleri beklenen öğrenciler göre bilhassa değerlendirme ve yaratma basamaklarında az sayıda kazanım olduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 9. *7. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
T.7.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (*Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.7.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. (*Göz atarak, özetleyerek, not alarak, işaretleyerek ve tartışarak okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (*Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (*Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.*)	Çözümleme	Analiz
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. (*a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.*)	Çözümleme	Analiz
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama	Kavrama
T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. (*İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. (*Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.*)	Uygulama	Uygulama
Anlama		
T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.7.3.15. Okuduklarını özetler.	Anlama	Kavrama
T.7.3.16. Metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.7.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Anlama	Kavrama
T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar. (*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.20. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama
T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. (*Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.22. Metnin içeriğini yorumlar. (*a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Değerlendirme

T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (*Bakış açısı ve mesajlar karşılaştırılır.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.26. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.7.3.27. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (*Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (*Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. (*a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.*)	Çözümleme	Analiz
T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (*a) Duvar yazısı ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. (*İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*)	Değerlendirme	Değerlendirme
T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Uygulama
T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (*a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Anlama	Kavrama
T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. (*a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	Çözümleme	Analiz
T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. (*Talimatnamelerin okunması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama

Tablo 9'a bakıldığında 7. Sınıf düzeyinde 38 okuma kazanımı olduğu görülmektedir. Üst düzey bilişsel beceri basamakları olarak niteleyebileceğimiz "çözümleme/analiz-değerlendirme-yaratma" basamaklarında 11 kazanım belirlenmiştir. Sınıf düzeyi dikkate alındığında, bu aşamadan sonra ilgili basamaklardaki becerileri geliştirmeye yönelik kazanım sayısının artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 10. *8. Sınıf Okuma Kazanımları ve Düzeyleri*

Kazanım	**Anderson ve Krathwol'a Göre**	**Bloom'a Göre**
Akıcı Okuma	**Düzey**	**Düzey**
T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Uygulama	Uygulama
T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. (*Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.*)	Hatırlama	Bilgi
T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	Hatırlama	Bilgi
T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. (*Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.*)	Uygulama	Uygulama
Söz Varlığı		
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. (*a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (*Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık(tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. (*Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.*)	Uygulama	Uygulama
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. (*Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. (*Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	Çözümleme	Analiz

Anlama		
T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	Anlama	Kavrama
T.8.3.13. Okuduklarını özetler.	Anlama	Kavrama
T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. (*Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.	Anlama	Kavrama
T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Anlama	Kavrama
T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Anlama	Kavrama
T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Anlama	Kavrama
T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. (*Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. (*a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	Yaratma	Değerlendirme
T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. (*Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	Çözümleme	Analiz
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. (*Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder. (*a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.*)	Çözümleme	Analiz
T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. (*a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. (*Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. (*Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	Uygulama	Uygulama
T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. (*a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b)Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak "edu" ve "gov" uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*)	Çözümleme	Analiz
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Anlama	Kavrama
T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. (*Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.*)	Anlama	Kavrama
T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Çözümleme	Analiz
T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. (*Kullanım kılavuzları inceletilir.*)	Anlama	Kavrama

Son olarak Tablo 10'da yer alan 35 adet 8. sınıf okuma kazanımı incelendiğinde, 22 kazanımın "hatırlama/bilgi" ve "anlama/kavrama" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum bu sınıf düzeyinde dahi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanım sayısının yeterli olmadığını düşündürmektedir. Zira 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak belirlenecek kazanımların onları inceleme, araştırma, değerlendirme, çözüm üretme, özgün ürünler ortaya koyma gibi birtakım becerilere yönlendirmesinin bilişsel gelişim açısından daha uygun olacağını akla getirmektedir.
Aşağıdaki tabloda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma kazanımlarının bilişsel basamaklara göre sayıları, sınıf düzeyleri açısından ifade edilmektedir.

Tablo 11.*Okuma Kazanımlarının Bilişsel Basamaklara Göre Dağılımları*

	Bilişsel Beceri Basamağı						
Sınıf Düzeyi	Hatırlama/Bilgi	Anlama/Kavrama	Uygulama	Çözümleme/Analiz-Sentez	Değerlendirme	Yaratma	**Toplam**
1. Sınıf	7	9	3	-	-	-	19
2. Sınıf	4	12	3	-	-	-	19
3. Sınıf	4	18	3	3	-	-	28

4. sınıf	5	23	4	4	1	-	37
5. Sınıf	2	21	3	6	1	1	34
6. Sınıf	3	20	3	7	1	1	35
7. Sınıf	2	21	4	9	1	1	38
8. Sınıf	2	20	4	8	-	1	35
Toplam	**29**	**144**	**27**	**37**	**4**	**4**	**245**

Tablo 11'e bakıldığında, daha önce ifade edildiği gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların çoğunlukla "anlama/kavrama" basamağında olduğu görülmektedir. "Hatırlama/bilgi" basamağındaki kazanımların sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı, buna karşın "çözümleme/analiz-sentez" basamağındaki kazanım sayılarının arttığı dikkat çekmektedir. "Uygulama" basamağındaki kazanımların dağılımı, sınıf düzeylerine göre benzerlik göstermekte; "değerlendirme" ve "yaratma" basamağındaki kazanımlar ise 5. sınıf düzeyinden sonra sadece birer kez yer bulmaktadır. Bu durum, programdaki kazanımların üst bilişsel becerilerin geliştirilmesinde yeterince etkili olamayacağını akla getirmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ifade edilen okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelendiği bu çalışmada, ilgili kazanımlar Bloom Taksonomisi ve bu taksonominin Anderson ve Krathwol'un güncellediği şekli dikkate alınarak incelenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda taksonominin üst basamaklarını işaret eden kazanımlar bulunması öğrencilerin eleştirel düşünme, özgün ve yaratıcı fikirler geliştirme, çözüm üretme becerilerinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

Çalışmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde yenilenmiş taksonominin üst basamakları olan "çözümleme", "değerlendirme" ve "yaratma" becerilerinin programda yer bulduğu ancak bilhassa "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyini sağlayacak kazanımların oldukça yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında kazanımların daha çok "anlama" basamağı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilere okutulacak ders kitaplarının mevcut program dikkate alınarak hazırlanacağı düşünüldüğünde, ilgili kitapların öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde bilhassa üst düzey bilişsel beceriler göz önünde bulundurulduğunda yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili yaptığı çalışmada Durukan (2009), Türkçe Dersi 2005 Öğretim Programı'na göre hazırlanmış 7. sınıf ders kitaplarındaki okuma-anlama sorularını incelemiş ve bu kitaplardaki metni anlama sorularının Bloom Taksonomisi'nin "bilgi" ve "kavrama" basamaklarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Mevcut programa göre hazırlanacak kitapların benzer özellik taşıyacağı düşünüldüğünde, Türkçe Dersi 2005 Öğretim Programı ile 2018 Öğretim Programı arasında üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması bakımından önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ek olarak, Türkçe ders kitaplarında karşılaşılan durumun Ortaöğretim Dil ve Anlatım ders kitaplarında benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bahar (2015), yaptığı çalışmada 2011-2012 eğitim öğretim yılında lise 11. sınıflarda okutulan, iki farklı yayınevince basılmış Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini incelemiştir. Araştırmacı, yaptığı tarama sonucunda ders kitaplarındaki etkinliklerde çoğunlukla "olgusal bilgi" boyutunu içeren konuların ele alındığını, bilişsel süreçlerden en çok "çözümleme" basamağına yönelik uygulamaların yapıldığını, her iki kitapta da "yeniden üretme" bilişsel sürecinde ve "üstbilişsel bilgi" boyutunda hiçbir etkinlik tasarlanmadığını tespit etmiştir.

Konuyla ilgili yaptıkları bir başka çalışmada Durukan ve Demir (2017), 6-8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri, Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. 2005 Öğretim Programı'na uygun olarak yazılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler incelendiğinde bunların Anderson ve Krathwol tarafından ifade edilen "hatırlama" ve "anlama" basamaklarında yoğunlaştığı, eleştirel düşünme becerisi ile eşleştirilebilecek değerlendirme, analiz etme ve yaratma basamaklarına denk gelen etkinlik sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sonuç da yine çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve onu desteklemektedir.

Bir OECD ülkesi olarak Türkiye'nin 2000 yılından bu yana uygulanan PISA projesine katıldığı bilinmektedir. PISA projesi kapsamında 15 yaş grubu öğrenciler, her üç yılda bir okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında bilgi ve beceri testinden geçirilmekte ve elde edilen verilerden hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Uygulanmaya başladığı yıldan bu zamana, Türkiye'nin PISA testlerinden elde ettiği sonuçların hiç de iç açıcı olmadığı bilinmektedir. PISA projesinde değerlendirilen her üç alanda olduğu gibi okuma becerisinde de Türk öğrenciler oldukça düşük puanlar alarak, projeye katılan ülkeler arasında ancak son sıralarda yer bulabilmektedir. Batur ve Ulutaş (2013), bu sonucun Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan kaynaklı bir durum olup olmadığını araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada, PISA okuma testi ile Türkçe Dersi 2005 Öğretim Programı'nın okuma kazanımlarının (6-8. sınıflar) örtüşme düzeylerini incelemişlerdir. PISA okuma becerileri testinde öğrencilerin sergilemesi beklenen beceriler, bilişsel düzeylere göre sınıflandırılmakta ve bilhassa 4, 5 ve 6. basamaklarda üst düzey bilişsel becerilerin sergileneceği öngörülmektedir. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler araştırmacıları, 2005 Öğretim Programı 6-8. sınıf okuma kazanımlarının bu üst düzey bilişsel becerilerin gelişiminde yetersiz olduğu sonucuna ulaştırmıştır. İlgili programdaki kazanımların okuduğunu anlama becerileri açısından PISA'da ifade edilen ilk 3 basamakta yoğunlaştığı görülmüştür. Bu durum, Türk öğrencilerin PISA okuma becerilerinden aldığı düşük puanların önemli nedenlerinden biri olabileceği düşündürmektedir. İlgili çalışmadan elde edilen sonuçlar, çalışmamızla paralellik göstermektedir. Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı okuma kazanımlarının yoğunlaştığı bilişsel beceri basamakları göz önüne alındığında, 2005 Öğretim Programı'nın uygulandığı günden bu zamana program kazanımlarının belirlenmesinde önemli birtakım parametrelerin dikkate alınmadığı düşünülmektedir.

Kaynakça

Açıkgöz, K. Ün. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme* (3. baskı). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*(7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
Anderson, L. W. &Krathwol, D. R. (Ed.). (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. Durmuş Ali Özçelik (çev.). Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Bahar, M. A. (2015). 11. sınıf dil ve anlatım ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 3(1), 9-26.
Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
Bloom, S. B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. L. (1956). *Taxonomy of educational objectives.* Canada: Longmans, Green and Co Ltd.
Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
Çifci, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz (ed.),*Türkçenin çağdaş sorunları*(ss. 71-117) içinde. İstanbul: Divan.
Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Pegem.
Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Millî Eğitim,* 2009(181), 84-93.
Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6*(3), 1619-1629.
Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.* Ankara: Ocak.
Lyke , J. A. &Young, A. J. K. (2006). Cognition in context: Students' perceptions of classroom goal structures and reported cognitive strategy use in the college classroom. *Research in Higher Education*, 47(4), 477-490.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
Öz, M. F. (2003). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Anı.
Pintrich, P. R. &De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1),33-40.
Şen, Ş. H.(2011). Öğrenme ve öğretme stratejileri. Sevil Büyükalan Filiz (ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 98-114) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
Tosunoğlu, M., Arslan, M. M. ve Karakuş, İ. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme.* Ankara: Anıttepe.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Dr. Öğr Üyesi Hale YETİM
AmasyaÜniversitesi
hale.yetim@amasya.edu.tr
Yusuf ÇELİK
Amasya Üniversitesi
yusuf.celik050@hotmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olunan okul türü, gelinilen bölge, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği ve okunulan bölümün isteyerek seçilip seçilmeme durumu gibi değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın evrenini Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 417 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemini ise 327 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik yöntemleri, t testi, One Way ANOVA yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğin yönelik tutumları cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, gelinilen bölge, aile gelir düzeyi, anne eğitimi, baba eğitimi, baba mesleği ve anne mesleği değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Mezun olunan lise türü değişkeni açısından incelendiğinde Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Diğer Lise türlerinin her biri ile ayrı ayrı Düz Lise türü arasında Düz Lise türü lehine anlamlı farklılaşma söz konusudur. Okunulan bölümün isteyerek seçip seçmeme değişkeni açısından ise isteyerek seçen öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:*Sınıf Öğretmeni, Mesleki tutum*

An Investigation of Elementary Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession with Respect to Various Variabilities

Dr. Öğr Üyesi Hale YETİM
AmasyaÜniversitesi
hale.yetim@amasya.edu.tr
Yusuf ÇELİK
Amasya Üniversitesi
yusuf.celik050@hotmail.com

Abstract

The purpose of the research is to determine the attitudes of the prospective elementary teachers towards the teaching profession regarding the variables of gender, age, grade level, graduated school type, graduated region, family income level, mother education status, father education status, mother profession, father profession and whether they have chosen the department they are studying at willingly or not. The universe of the study constitutes of 417 teacher candidates who are studying at the Department of methods of t-test and one way ANOVA. There were no significant differences in the findings of the obtained data from the study in terms of the attitudes of the prospective teachers to the teaching profession in terms of Elementary Education at Amasya University. The sample is composed of 327 teacher candidates. The "Attitude Scale toward Teaching Profession" developed by Üstüner (2006) was used to determine the attitudes of the prospective teachers towards the teaching profession as a means of collecting data. The obtained data were analyzed by descriptive statistical gender, age, class level, level of education, family income, mother education, father education, father profession and mother profession. When examined from the point of graduated high school type variable, there are meaningful differentiations in favor of each Anatolian High School, Anatolian Teacher High School and other High School types and between High School types individually. From the point of the variable exploring whether they have selected the department voluntarily or not, a significant differentiation was obtained in favor of willingly selected teacher candidates.

Keywords: *Elementary Teacher, Professional attitude*

1.Giriş

Yaşadığımız ülkenin amaçladığı gelişmişlik düzeyini yakalayabilmesi için iyi yetiştirilmiş ve nitelik bakımından zenginleştirilmiş bireylerin önemi oldukça büyüktür. Bireylerin nitelik bakımından zenginleştirilmesi, ülkemizdeki eğitim sistemi ile yakından alakalıdır. Eğitim sistemindeki hedeflenen başarı ise sistemin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlik bir meslek olarak, eğitim ile alakalı olan sosyo-kültürel, mali, bilimsel ve çağın gerektirdiği teknolojik donanıma sahip, alanına özel temel bilgiler ve becerilerle birlikte meslekleri gereği bilgileri gerektiren bir alan olarak tanımlanabilir (Erden, 1998).

Tutum, bireylerin bir olay ya da olgu veya bir nesneye karşı duygu, düşünce ve davranışlarının pozitif yönde veya negatif yönde tavrını ortaya koyması olarak tanımlanmaktadır (Semerci ve Semerci, 2004). Öğretmenlik statüsünde bulunan bireylerin mesleki performanslarını ortaya koyarken sergiledikleri tutumun pozitif yönde olması öğrenciler açısından algılanan eğitimi ve eğitimdeki verimliliği artıracaktır. Çünkü öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerin sergileyeceği tavırlar, öğrenim görmekte olan öğrencilerin gördükleri derse ve fiziki ortam olan okula ilişkin oluşturacakları tutumu etkilemektedir (Akbulut, 2006). Birey kendisinde var olan bir bilgiyi veya inancı ortaya koymak istediğinde bunu davranışlarıyla belli eder (Eren, 2000). Bireylerin inandıkları bir konuda çelişkiye düşmeden eyleme geçmesi, bir başka deyişle kişinin tutumunu oluşturmaktadır (Deryakulu, 2004).

Çapa ve Çil (2000), öğretmen adaylarının kendi mesleklerine yönelik tutumlarını cinsiyet, devam ettikleri sınıf düzeyleri ve programı ÖSYS'deki bölümü tercih sırası gibi değişkenler açısından incelediği çalışmalarında araştırmanın örneklemini 340 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Cinsiyet ve ÖSYS tercih sırası değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılaşma

bulunmazken devam ettikleri sınıf düzeyleri açısından 2. sınıf düzeyinde öğrenim görenler ile 3. sınıf düzeyinde öğrenim görenler arasında 3. sınıfta öğrenim görenler lehine anlamlı farklılaşma elde edilmiştir.
Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006) tarafından Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 300 aday ile ileride yapacakları öğretmenliğe yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öğretmenlik mesleğini üniversite tercih sıralarına ve ailelerinde öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin olup olmamaları gibi değişkenlere göre incelemesi amaçlanan çalışma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri değişkenine göre incelenmesinde 1. sınıf düzeyinde ve 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları arasında 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğini üniversite tercih sıraları değişkenine göre incelendiğinde 1-3. sırada tercih edenler ile 7-10 ve 11 ve üstü sırada tercih edenler arasında 1-3. sırada tercih eden öğretmen adaylarının lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız fen bilgisi öğretmen adayları ile erkek fen bilgisi öğretmen adayları arasında kız fen bilgisi öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmanın son değişkeni olan ailelerinde öğretmen olup olmama değişkenine göre incelendiğinde ailesinde öğretmen olan öğretmen adaylarını lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tanel, Kaya Şengören ve Tanel (2007), Fizik öğretmenliğinde öğrenim görenöğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyet, üniversiteye giriş tercih sırası,öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü, ailelerinde öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin bulunup bulunmaması, ebeveynlerin öğrenim durumları gibi değişkenlere göre incelediği çalışmalarının örneklemini 160 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Cinsiyet, mezun oldukları lise türü,üniversiteye giriş tercih sırası, ailelerinde öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin bulunup bulunmaması, ebeveynlerin öğrenim durumları değişkenlerinde istatistiki olarak anlamlı farklılaşmaya rastlanmamışken öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeni açısından 4. sınıf ile 5. sınıf arasında 5. sınıf lehine istatistiki olarak anlamlı farklılaşma elde edilmiştir.

Baykara Pehlivan (2008), 592 sınıf öğretmeni adayı ile yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve sosyo kültürel özelliklerini incelemiştir. Ayrıca söz konusu öğretmen adaylarının tutumlarını cinsiyet, bölüm tercih sırası, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin mesleği, babanın mesleği, aile gelir düzeyleri ve sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından da ele almıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız sınıf öğretmeni adayları ile erkek sınıf öğretmeni adayları arasında kız sınıf öğretmeni adaylar lehine anlamlı farklılık sonucuna ulaşılmıştır. Bölümü tercih sırası, anne eğitimi, anne mesleği, baba mesleği, aile gelir düzeyi ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelendiğinde gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa ulaşılamamıştır. Baba eğitimi değişkeni açısından okuması-yazması olmayanlar ve okuması-yazması olan gruplar arasında okuması-yazması olmayan grubunun lehine; okuması-yazması olanlar ve ilkokul düzeyinde eğitim alanlar arasında ilkokul düzeyinde eğitim alanlar lehine; okuması-yazması olanlar ve ortaokul düzeyinde eğitim alanlar arasında ortaokul düzeyinde eğitim alanlar lehine; okuması-yazması olanlar ve lise düzeyinde eğitim alanlar arasında lise düzeyinde eğitimi olanlarlehine; okuması-yazması olanlar ve üniversite düzeyinde eğitim alanlar arasında üniversite düzeyinde eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık sonucuna ulaşılmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarının örneklemini 158 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunurken program ve fakülte değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanamamıştır.
Bulut (2009), "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği)" başlıklı çalışmasında 411 öğretmen adayı örneklemi oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, üniversite, anabilim dalı ve cinsiyet değişkenine göre de incelenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üniversite ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemişken anabilim dalı değişkenine göre incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmen adayları arasında sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Camadan ve Duysak (2010), "Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği" çalışmalarında araştırmanın örneklemini 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ayrıca öğrenim gördükleri alan, sınavla veya sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olma durumları, cinsiyet ve öğrenim gördükleri programı tercih etme sırası değişkenleri açısından da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alan değişkeni açısından Sosyal Bilimler alanında öğrenim görenler ile Fen Bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adayları arasında Sosyal Bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adayları lehine; sınavla veya sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olma durumları değişkeni açısından sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının lehine; cinsiyet değişkeni açısından kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Öğrenim gördükleri programı tercih etme sırası değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz yeterlilik inançlarının incelendiği çalışmalarında örneklem 380 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar cinsiyet, bölüm/program ve öğrenim türü gibi değişkenler açısından incelenmektedir. Araştırmada belirlenen üç değişkene göre de gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.
İpek, Kahveci ve Camadan (2012), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine ve Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları" başlıklı çalışmalarının örneklemini 211 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmenlik mesleği ve okul yöneticiliğine yönelik tutumlar cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri öğrenim türü gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri değişkeni açısından incelendiğinde 2. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları ile

4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında 2. sınıf düzeyindekiler lehine anlamlı farklılaşma elde edilmiştir. Öğrenim gördükleri öğrenim türü değişkeni açısından ise herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumları onların kişisel olarak performansını etkilemekle birlikte öğrenciler açısından işlenilen derslere yönelik bir tavır geliştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Mesleklerine yönelik olumlu tutum içerisinde bulunan öğretmenler yaptıkları işten daha çok haz duygusunu alacağı gibi öğrencilerinde kendilerine rol model olarak belirlediği öğretmenlerinin izinden gitme ve olumlu tutumun getirisi olan ders başarısı duygusunu yaşamasına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmada sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amacın yanında sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının; cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, geldikleri bölgeler, aile gelir düzeyleri, anne-baba eğitimleri, anne-baba meslekleri ve okunulan bölümü kendi isteği ile seçip seçmeme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bireyler, yaşadıkları çağa ayak uydurabilmeleri için kendilerine olan inançlarının yüksek, kişisel fikirlerini ifade edebilen, karşılaştıkları olay ve olgular karşısında pozitif yönde tutum sergileyebilen ve üretken yapıya sahip olabilen kişiler yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Bu amaçların gerçek hayatta öğrencilere iletilmesinde okul hayatındaki ilk basamak olan ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Öğretmenin kendi mesleğine yönelik sergilediği tutumu kendisini rol model olarak belirleyen ilkokul öğrencileri açısından oldukça önemlidir. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalara rastlanılsa da değişkenlerin çokluğu ve örneklemin değiştirilerek incelenmesi hususları göz önünde bulundurularak literatüre sağlayacağı katkı yadsınamaz.

Sınırlılıklar

1. Yapılan bu çalışma, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve sınıf öğretmen adaylarının ÖMYT'nu belirlemeye yönelik Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile sınırlıdır.
2. Çalışma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi bünyesindeki Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan 327 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

Sayıltılar

1. Çalışmadaki öğretmen adayları ölçeklere dürüstçe cevap vermişlerdir.
2. Öğretmen adaylarının yanıtları var olan durumu yansıtmaktadır.

2.Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlişkisel tarama modelinin uygulandığı bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel yaklaşımla yapılmıştır. En az iki değişken arasında beraber bir değişim olup olmadığını ve derecesini tespit etmeye yönelik yapılan çalışma ilişkisel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Bu araştırma ise sınıf öğretmen adaylarının ÖMYT'sini çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, geldikleri bölge, aile gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, baba mesleği, anne mesleği ve okunulan bölümü isteyerek seçip-seçmeme) açısından ilişkilerini incelendiği için korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Amasya Üniversitesi'nde öğrenim gören Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında okuyan 417 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise olasılıklı örneklem seçiminden basit rastgele yöntemle seçilen 327 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil etme oranı %78 olduğu için ulaşılan sonuçlar evrene genellenebilmektedir (Çepni, 2010). Örneklemin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. *Örneklemin Demografik Özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	254	77,7
	Erkek	73	22,3
Yaş	18-19-20	200	61,0
	21-22-23	127	39,0
Sınıf	1. Sınıf	72	22,0
	2. Sınıf	78	23,8
	3. Sınıf	86	26,2
	4. Sınıf	91	28,0
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	203	62,2
	Anadolu Öğretmen Lisesi	47	14,3
	Düz Lise	47	14,3
	Diğer	30	9,1
Geldiğiniz Bölge	Marmara	29	8,8
	Ege	22	6,7
	Akdeniz	40	12,5
	İç Anadolu	62	18,9
	Karadeniz	131	39,9
	Doğu Anadolu	23	7,0
	Güneydoğu Anadolu	30	6,1
Aile Gelir Düzeyiniz	0-1000	38	10,1
	1001-2000	60	33,8
	2001-3000	41	30,2
	3001 ve Üstü	84	25,9
Anne Eğitimi	İlkokul	213	64,9
	Ortaokul	58	17,7
	Lise	37	11,6
	Lisans ve üstü	19	5,8
Baba Eğitimi	İlkokul	115	35,1
	Ortaokul	67	20,4
	Lise	86	26,5
	Lisans ve üstü	59	18,0
Baba Mesleği	Memur	66	20,1
	İşçi	61	18,6
	Çiftçi	36	11,0
	Serbest Meslek	85	25,6
	Emekli	79	24,4
Anne Mesleği	Memur	11	3,4
	İşçi	14	4,3
	Ev Hanımı	288	88,1
	Serbest Meslek	8	2,4
	Emekli	6	1,8
Okunulan Bölüm	İsteyerek Seçen	229	70,1
	İstemeyerek Seçen	98	29,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 327 öğretmen adayının %77,7'si kadın, %22,3'ü erkek; %61,0'i 18-21 yaş aralığında, %39,0'u 21-25 yaş aralığında; %62,2'si Anadolu lisesi, %14,3'ü Anadolu Öğretmen lisesi, %14,3'ü düz lise ve %9,1'i diğer lise mezunudur. %22,0'sinin 1. sınıf, %23,8'inin 2. sınıf, %26,2'sinin 3. sınıf, %28,4'ünün ise 4. sınıf düzeyinde; %8,8'i Marmara, %6,7'si Ege bölgesi, %12,5'i Akdeniz bölgesi, %18,9'u İç Anadolu bölgesi, %39,9'u Karadeniz bölgesi, %7,0'si Doğu Anadolu bölgesi ve %6,1'i Güneydoğu Anadolu bölgesi; %10,1'i 0-1000 TL, %33,8'i 1001-2000 TL, %30,2si 2001-3000 TL, %25,9'u 3001-40000 TL; anne eğitim durumunun %64,9'u ilkokul, %17,7'si ortaokul, %11,6'sı lise, %5,8'i lisans ve üstü; baba eğitim durumunun %35,1'i ilkokul, %20,4'ü ortaokul, %26,5'i lise, %18,0'ı lisans ve üstü; baba mesleğinin ise %20,1'i memur, %18,6'sı işçi, %11,0'i çiftçi, %25,9'u serbest meslek, %24,4'ü emekli; anne mesleğinin ise %3,4'ü memur, %4,3' işçi, %88,1'i ev hanımı, %2,4'ü serbest meslek, %1,8'i emekli; okunulan bölümü %70,1'i isteyerek, %29,9'unun istemeyerek seçmiş olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve sınıf öğretmen adaylarının ÖMYT'nu belirlemeye yönelik Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından örneklem grubuna araştırmanın amacı açıklanmış daha sonra anket formları dağıtılarak içtenlikle cevaplamaları istenmiştir.

Anlaşılmayan yer/yerler araştırmacılar tarafından anında açıklanmıştır. Anket doldurma işlemleri tamamlanınca anketler yine araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu araştırmada, veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. 5 puan verilen "Tamamen Katılıyorum", 4 puan verilen "Çoğunlukla Katılıyorum", 3 puan verilen "Orta Düzeyde Katılıyorum", 2 puan verilen "Kısmen Katılmıyorum" ve 1 puan verilen "Hiç Katılmıyorum" olmak üzere 5'li Likert tipinde derecelendirilerek geliştirilmiş ölçekte yer alan 2., 5., 6., 7., 8., 15., 20., 21., 30. ve 32. sorular olumsuz maddeler olarak değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin uygulanmasından elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Kullanılan tutum ölçeğinin Üstüner tarafından oluşturulması sırasında gerçekleştirilen faktör analizine göre ölçek 34 madde olarak belirlenmiş ve son şekli verilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda Kasier-Myer Oklin değeri 0,91 olarak bulunmuş ve faktör yük değerlerinin ise 0,74 ile 0,41 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin belirlenen 34 madde ile güvenirlik analizi yapılmış olup Cronbach Alfa katsayısı 0,93 şeklinde hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2015a), güvenilirlik katsayısının 0,70 üzeri değere sahip olma durumunun yeterli olabileceğini söylemektedir. Bu çalışmada ise tutum ölçeğinden elde edilen verilerin yapılan güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak hesaplanmış olup, yapılan faktör analizi sonucunda Kasier-Myer Oklin değeri 0,95 olarak bulunmuş ve faktör yük değerlerinin ise 0,54 ile 0,80 arasında değiştiği görülmüştür.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ışığında toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış olup elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	İstatistik	**sd**	**p**	**İstatistik**	**sd**	**p**
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	,075	327	,000	,949	327	,000

Yapılacak olan testlerin parametrik mi nonparametrik mi olduğunu belirlemek için yapılan normal dağılım testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir. Bir ölçümün normal dağılım göstermesi için p değeri 0,05'den büyük olması gerekir (p > 0,05). Bu sonuçlara göre Kolmogorov-Simirnov testi p değeri 0,05'den küçük olduğu için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Bu değerler, yapılan analizler sonucunda sırasıyla -,850 ve ,805 olarak bulunmuştur.

Büyüköztürk (2015b), çarpıklık katsayısının (Skewness değerinin) -1 ile +1 arasında kaldığında normal dağılımdan önemli bir sapma olmayacağı şeklinde yorumlamıştır.

Ölçülen Skewness değeri, -1 / +1 aralığında bir değere sahip olduğundan toplam puan değişkeni normal dağılım özelliği göstermektedir. Normal dağılım özelliği gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 3. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Açısından Cinsiyet Farkı Analizi*

Cinsiyet	**N**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**T**	**p**
Kadın	254	134,28	24,48	325	1,82	,070
Erkek	73	128,41	23,73			

Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi) yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(325)}$=1,82; p>0,05).

Tablo 4. *Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Açısından Yaş Grupları Farkı Analizi*

Yaş	**N**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**T**	**p**
18-19-20	200	131,43	24,26	325	1,44	,151
21-22-23	127	135,40	24,52			

Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanlarının yaş değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi) yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile yaş değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(325)}$=1,44; p>0,05).

Tablo 5. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel Tablosu*

Sınıf Düzeyi	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
1. Sınıf	72	135,57	21,84
2. Sınıf	78	132,97	24,39
3. Sınıf	86	133,15	25,38
4. Sınıf	91	130,78	25,55
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 6. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	Sd	Ortalama Farkı	F	p
Gruplar arası	934,487	3	311,496	,521	,668
Gruplar içi	193169,318	323	598,047		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3,326)}$= ,521; p>0,05).

Tablo 7. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun Olunan Lise Türüne İlişkin Betimsel Tablosu*

Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Anadolu Lisesi	203	134,39	24,07
Anadolu Öğretmen Lisesi	47	127,45	25,18
Düz Lise	47	137,78	21,63
Diğer	30	124,50	27,10
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 8. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	Sd	Ortalama Farkı	F	p
Gruplar arası	5088,342	3	1696,114	2,898	,035
Gruplar içi	189015,462	323	585,187		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türü ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları mezun oldukları lise türüne göre farklılık göstermektedir ($F_{(3,326)}$= 2,898; p<0,05).

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post-Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının mezun oldukları lise türüne göre farklılıkları incelenmiş olup, Anadolu lisesi ($\bar{X}$ =134,39) ile düz lise ($\bar{X}$ =137,79)arasında düz lise lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi ($\bar{X}$ =127,45) ile düz lise ($\bar{X}$=137,78) arasında düz lise lehine ve diğer ($\bar{X}$=124,50) ile düz lise ($\bar{X}$ = 137,78) arasında düz lise lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 9. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Geldikleri Bölgelere İlişkin Betimsel Tablosu*

Gelinilen Bölge	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
Marmara	29	143,83	20,27
Ege	22	140,55	15,60
Akdeniz	40	128,75	20,93
İç Anadolu	62	132,50	25,38
Karadeniz	131	130,95	25,61
Doğu Anadolu	23	132,22	32,38
Güneydoğu Anadolu	20	133,00	18,90
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 10. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Geldikleri Bölgelere Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	Sd	Ortalama Farkı	F	p
Gruplar arası	5961,099	6	993,516	1,690	,123
Gruplar içi	188142,706	320	587,946		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının geldikleri bölge ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları geldikleri bölgeye göre farklılık göstermemektedir ($F_{(6,320)}$= 1,690; p>0,05).

Tablo 11. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Aile Gelir Düzeylerine İlişkin Betimsel Tablosu*

Aile Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	Std. Sapma
0-1000	33	136,48	19,78
1001-2000	111	134,74	26,03
2001-3000	99	132,02	22,01
3001- (+)	84	130,39	26,48
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 12. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	**Sd**	**Ortalama Farkı**	**F**	**p**
Gruplar arası	1402,143	3	467,381	,783	,504
Gruplar içi	192701,661	323	596,600		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının gelir düzeyleri ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları gelir düzeylerine göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3,323)}$= ,783; p>0,05).

Tablo 13. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablosu*

Anne Eğitimi	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
İlkokul	213	133,91	23,98
Ortaokul	58	130,78	25,63
Lise	37	131,49	26,56
Lisans ve üstü	19	132,16	22,36
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 14. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	**Sd**	**Ortalama Farkı**	**F**	**p**
Gruplar arası	559,826	3	186,609	,311	,817
Gruplar içi	193543,978	323	599,207		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının anne eğitim durumu ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3,323)}$= ,311; p>0,05).

Tablo 15. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Tutumlarının Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Betimsel Tablosu*

Baba Eğitimi	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
İlkokul	115	134,32	24,43
Ortaokul	67	134,91	26,26
Lise	87	130,74	26,20
Lisans ve üstü	59	131,41	21,42
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 16. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	**Sd**	**Ortalama Farkı**	**F**	**p**
Gruplar arası	1032,637	3	344,212	,576	,631
Gruplar içi	193071,168	323	597,744		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının baba eğitim durumu ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları baba eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir ($F_{(3,323)}$= ,576; p>0,05).

Tablo 17. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Baba Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablosu*

Baba Mesleği	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
Memur	66	129,77	22,45
İşçi	61	135,03	25,10
Çiftçi	36	132,47	28,25
Serbest Meslek	85	132,89	24,72
Emekli	79	134,38	23,52
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 18. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Baba Mesleğine Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	**Sd**	**Ortalama Farkı**	**F**	**p**
Gruplar arası	1100,652	4	275,163	,459	,766
Gruplar içi	193003,152	322	599,389		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının baba mesleği ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları baba mesleğine göre farklılık göstermemektedir ($F_{(4,322)}$= ,459; p>0,05).

Tablo 19. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Anne Mesleklerine İlişkin Betimsel Tablosu*

Anne Mesleği	**N**	$\bar{X}$	**Std. Sapma**
Memur	11	125,90	25,54
İşçi	14	139,14	24,06
Ev hanımı	288	132,80	24,49
Serbest Meslek	8	135,63	27,13
Emekli	6	136,17	17,67
Toplam	327	132,98	24,40

Tablo 20. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Anne Mesleğine Göre ANOVA Tablosu*

	Toplamların Karesi	**Sd**	**Ortalama Farkı**	**F**	**p**
Gruplar arası	1207,361	4	301,804	,504	,733
Gruplar içi	192896,443	322	599,057		
Toplam	194103,804	326			

Sınıf öğretmeni adaylarının anne mesleği ile ÖMYT arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanları anne mesleğine göre farklılık göstermemektedir ($F_{(4,322)}$= ,504; p>0,05).

Tablo 21. *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Okunulan Bölümü İsteyerek Seçmeye İlişkin Farkı Analizi*

Okunulan Bölüm	**N**	$\bar{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
İsteyerek seçen	229	141,26	19,05	325	10,972	,000
İstemeyerek seçen	98	113,61	24,63			

Sınıf öğretmeni adaylarının ÖMYT puanlarının okunulan bölümü isteyerek seçip-seçmeme değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için bağımsız örneklem t testi (Independent Sample t Testi) yapılmıştır. Yapılan t testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(325)}$=10,972; p<0,05). Analiz sonucuna göre bölümü isteyerek seçenlerin ($\bar{X}$= 141,26) tutum puanları istemeyerek seçenlere ($\bar{X}$ =113,61) göre daha yüksektir.

Tablo 22. *Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Değişkenler Arasındaki İlişki*

		Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Lise Türü	Bölge	Gelir Düzeyi	Anne Eğitimi	Baba Eğitimi	Baba Meslek	Anne Meslek	Bölümü Seçme	ÖMYT
ÖMYT	r	-,100	,080	-,065	-,070	,430*	-,084	-,039	-,059	,043	,031	-,520**	1
	P	,070	,151	,242	,207	,434	,128	,477	,284	,434	,578	,000	
	N	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327	327

*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.
** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Sınıf öğretmen adaylarının ÖMYT ile araştırmada kullanılan değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için Parametrik testlerden Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmen adaylarının ÖMYT ile gelinen bölge arasında pozitif yönde, orta düzede (r =,430; p<0,05) ve okunulan bölümü isteyerek seçme durumu arasında negatif yönde, orta düzeyde (r = -,520; p<0,01) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2015c) tarafından korelasyon katsayısı; 0,00-0,30 aralığında düşük; 0,70-0,30 aralığında orta; 0,70-1,00 aralığında yüksek ise düzeyde ilişki olarak belirtmektedir. Mutlak değere alınarak negatif değerler için yorum yapılabilir. Bu durumda sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları gelinen bölgeye bağlı olarak artarken; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile bölümü isteyerek seçme durumuna göre ters yönlü olarak azalmaktadır. Yani bölümü isteyerek seçen öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek iken bölümü istemeyerek seçen öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları düşüktür.

4. Tartışma

Öğretmen adaylarının mesleki olarak yapılması gerekenleri yapma becerilerini yansıtabilmeleri, iyi bir eğitim almaları ve mesleklerini tam ve eksiksiz bir şekilde icra edeceklerine inanmalarıyla ilgilidir (Yılmaz vd.,2004). Öğretmen adaylarının uygulanan eğitim ve öğretime yönelik düşünceleri ve yaklaşımı ile söz konusu eğitim ve öğretimin uygulanması açısından kendilerini yeterli görmeleri ve uygulama konusunda iyi yetiştirilmesi oldukça büyük önem taşımaktadır. Kendisine eğitim ve öğretimin uygulanması konusunda güvenen ve pozitif tavır ortaya koyan öğretmen adaylarının başarısı konusunda hedefe daha yakın olduğunun söylenmesi mümkündür. Bu sebeple bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler ışığında;

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Ulaşılan bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalar ile (Çapa ve Çil, 2000; Tanel, Kaya

Şengören ve Tanel, 2007; Bulut, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) aynı sonuçlarla paralellik gösterirken cinsiyet değişkeni açısından kız öğretmen adaylarının lehine sonuca ulaşılan çalışmalar da (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Baykara Pehlivan, 2008; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Camadan ve Duysak, 2010; İpek, Kahveci ve Camadan, 2012) mevcuttur.

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Daha önce yapılan araştırmalarda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara rastlanılsa da yaş değişkeni açısından incelenen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde Baykara Pehlivan (2008)'ın bizim ile aynı sonuca ulaştığı görülmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi açısından düşük sınıf ile yüksek sınıf arasında yüksek sınıf lehine anlamlı farklılaşmaya ulaşılan çalışmalar (Çapa ve Çil, 2000; Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006; Tanel, Kaya Şengören ve Tanel; 2007) olduğu gibi düşük sınıf lehine anlamlı farklılaşma olan çalışmalar da (İpek, Kahveci ve Camadan, 2012) mevcuttur.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Bu farklılaşma Anadolu Lisesi ile Düz Lise arasında Düz Lise lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise arasında Düz Lise lehine ve diğer lise seçenekleri ile Düz Lise arasında Düz Lise lehinedir. Literatür incelendiğinde Camadan ve Duysak (2010) sınavsız öğrenci alan orta öğretim kurumlarından mezun olan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılaşmaya ulaşmış ve yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Derman, Özkan, Altuk Gödek ve Mülazimoğlu (2008) Genel Lise ile Anadolu Lisesi arasında Genel Lise lehine anlamlı farklılaşma elde etmiştir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının geldikleri bölge değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Daha önce yapılan araştırmalarda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalara rastlanılsa da geldikleri bölge değişkeni açısından incelenen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının aile gelir düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Literatür incelendiğinde Baykara Pehlivan (2008) yaptığı araştırmada aile gelir düzeyi değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılaşmaya ulaşamaması yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anne-baba eğitim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde anne-baba eğitimi değişkeni açısından yapılan bu çalışma ile paralellik gösteren çalışmalar (Tanel, Kaya Şengören, Tanel; 2007) var iken anne eğitimi değişkeni açısından anlamlı farklılaşmaya rastlamayıp baba değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunan çalışmalar da (Baykara Pehlivan; 2008) mevcuttur.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anne-baba meslekleri değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşması yoktur. Literatür incelendiğinde Baykara Pehlivan (2008) yaptığı araştırmada anne-baba meslekleri değişkeni açısından herhangi bir anlamlı farklılaşmaya ulaşamaması yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okunulan bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Bu farklılaşma okunulan bölümü isteyerek seçen öğretmen adaylarının lehinedir. Tüfekçi ve Kocabatmaz (2015), bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi başlıklı çalışmalarında öğretmen olmayı isteme değişkeni açısından öğretmenlik yapmayı isteyen öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılığa ulaşması yapılan bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

5.Sonuç ve Öneriler

Sonuç

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi, gelinilen bölge, aile gelir düzeyi, anne eğitimi ve mesleği, baba eğitimi ve mesleği değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir.
- Mezun oldukları lise türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma mevcuttur. Bu farklılaşma Anadolu Lisesi ile Düz Lise arasında Düz Lise lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi ile Düz Lise arasında Düz Lise lehine ve diğer lise seçenekleri ile Düz Lise arasında Düz Lise lehinedir.
- Okunulan bölümü isteyerek seçip seçmeme değişkeni açısından ise isteyerek seçen öğretmen adayları lehine istatistiki olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur.
- Tüm bulunan sonuçlar, literatür ile benzerlik olması ya da farklılık göstermesi araştırmadalardaki örneklem grubu faktörü dikkate alınarak açıklanabilir.

Öneriler

- Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklı demografik özelliklere göre incelenip sonuçların değişip değişmediği test edilebilir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.
- İstatistiki olarak anlamlı farklılık bulunan sonuçlar ile ilgili ayrı ayrı nedenlerini derinlemesine araştırarak nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Günümüz müzik eğitimcisi nasıl olmalıdır?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*20,23-28.

Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.

Baykara Pehlivan K. (2008). "Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma". Mersin *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(2), 151-168.

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi; Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14, 13-24.

Büyüköztürk, Ş. (2015a). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 21-32.

Büyüköztürk, Ş. (2015b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 15-17.

Büyüköztürk, Ş. (2015c). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 32-40.

Camadan, F. ve Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30-42.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.

Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalrına giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.

Derman, A., Özkan, E., Altuk Gödek, Y. ve Mülazimoğlu, İ. (2008), "Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi" *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 9(2), 113-127.

Deryakulu, D. (2004). *Epistomolojik inançlar & eğitimde bireysel farklılıklar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.259-287.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Akım yayınları: İstanbul.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

İpek, C., Kahveci, G. ve Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okul yönetiliğine yönelik tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 211-226.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiyede öğretmenlik tutumları,*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1),137-146.

Tanel, R., Kaya Şengören, S. ve Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi,*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(22), 1-9.

Tüfekçi, A., Kocabatmaz, H. (2015). Bilişim teknolojisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35(3), 523-555.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlilik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Degisi*, 58.

Öğretim Hizmetinin Niteliği Açısından Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirmenin Önemi

Dr. Öğr. Üyesi Davut HOTAMAN
Yıldız Teknik Üniversitesi
davut@yildiz.edu.tr

Özet

Eğitim kasıtlı bir kültürleme süreci olup, bu sürecin en etkilice işletilmesinde eğitim sisteminin ana girdilerinden olan *öğrencinin*, *öğretmenin* ve *programın* önemi büyüktür. Bu sürecin sonunda, öğrencinin önceden planlanan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanarak süreçten işlenmiş bir ürün olarak çıkması beklenir. Ürünün belirlenen niteliklerle donanık olup olmadığına ise, *değerlendirme* karar verir. Genel olarak değerlendirme, ölçme sonucu elde edilen verilerin bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya varma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu şekilde tanımlanan değerlendirme, ürüne ya da sonuca dayalı değerlendirme denmekte olup ancak süreç sonunda gerçekleşebilir. Oysa çağdaş değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, değerlendirmeye sadece sonuç odaklı bir yargılama süreci olarak bakılmadığı, eğitim sürecinin her anını kayıt altına alarak onarıcı, düzeltici ve eğitim hizmetinin niteliğini artırıcı bir işlev de yüklendiği görülmektedir. Değerlendirmeye yüklenen bu yeni öz görev, anında onarıcı değerlendirme müdahalelerini gerektirmekte, dolayısıyla da değerlendirmeyi öğrenme yaşantılarıyla paralel işleyen ana bir unsur haline getirmektedir. Getirilen bu yeni bakış açısı, değerlendirmeyi öğretim hizmetinin nitelini belirleyen değişkenlerden biri haline dönüştürmüştür.Eğitim bilimleriyle ilgili kaynaklar incelendiğinde, *öğrenme yaşantıları* ya da diğer adıyla *eğitim durumları* olarak adlandırılan öğrenme-öğretme süreçlerinde eğitim hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenler olarak *pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltme* ve *öğrenci katılımı* gibi değişkenlere yer verildiği görülmektedir. Ancak, değerlendirmeyle ilgili geliştirilen bu yeni bakış açısı, değerlendirme türlerinden olan *biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme*nin de artık öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen bir değişken olarak ele alınması gerektiğine vurgu yaptığı açıktır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, ders sürecinin başında, ortasında, sonunda olmak üzere dersin her anında planlanan öğrenme yaşantılarıyla birlikte kullanılabilecek önemli bir öğrenme-öğretme değişkenidir. Bu değişken, öngörülen hedeflerin öğrencilerde oluşturup oluşturmadığını kontrol ederek, bir sonraki işleme güvenli geçişi sağlayarak tam öğrenmeye de katkı sağlar. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dayalı değerlendirme, temelde not verme amacı olmayan izleme türü bir değerlendirme şeklidir. Dolayısıyla, anında düzeltilmesi gereken eksik, aksak ve yanlış öğrenmelerin belirlenerek, öğrenme-öğretme sürecine ilgili yerden yeniden başlanmasına olanak sağlar. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrenme ürünü olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar arasındaki gerekli bağların oluşturulmasına katkı sağlar. Böylece öğrenmenin en temel ilkelerinden biri olan "*bir öğrenme, bir öncekine dayalı ve bir sonrakini hazırlayıcı olmalı*" ilkesini de hayata geçirir. Bu durum özellikle ön koşul ilişkileri güçlü olan içeriğin öğrenilmesi açısından ayrı bir önem taşır. Değerlendirmeye yüklenen bu yeni bakış açısı, öğrenme-öğretme süreciyle değerlendirmenin aynı anda ve birbirinin bulguları doğrultusunda şekil ve yön veren bir öğrenme sürecini vurguladıkları söylenebilir.Bu araştırma, kaynak tarama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiğinden kuramsal bir çalışmadır. Araştırmada, *"Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğretim hizmetinin niteliği açısından ne tür katkılar sağlar?*" sorusuna cevap aranmıştır. Bu araştırma, *biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmeyi*, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ve öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen *pekiştireç ip-ucu, dönüt-düzetme ve öğrenci katılımı* gibi değişkenlerle birlikte ele alması açısından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Değerlendirme, Öğretim Hizmetinin Niteliği, Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme*

The Importance of Formative Assessment in terms of Quality of Instruction

Asst. Prof. Davut HOTAMAN
Yıldız Technical University
davut@yildiz.edu.tr

Abstract

Education is an intended cultivation process and *'student, teacher and program'* which are the main inputs for the education system have a great importance to guide this process most efficiently. At the end of this process, it is expected that the student appears as a processed product which gains the knowledge, skills and attitudes planned beforehand. The *assessment* makes a decision whether the product has the determined qualifications or not. In general, assessment is defined as a process of making a judgment by comparing the data acquired from the assessment. This *assessment* definition is named result or product oriented and can be only assessed at the end of the process. However, when contemporary assessment approaches are examined, it is seen that assessment is not only regarded as a result-oriented judgement process but also a function that enhances the quality of restorative, corrective and instructional service by recording every moment of the education process. This new mission which is assigned to assessment, requires immediate restorative assessment interventions, therefore; it makes assessment an essential element processing correspondingly with learning experiences. This new perspective has made the assessment one of the variables determining quality of the instruction.When sources related to educational sciences are examined, it is observed that variables which determine the qualification of instruction such as reinforcement, clue, and feedback-correction and student participation are included in learning-teaching processes called *learning experiences* or *educational situations*. However, this newly developed point of view related to assessment has emphasized clearly that the formative assessment should have been already considered as a variable determining the qualification of instructional service. The formative assessment is an essential learning-teaching factor which can be used together with planned learning experiences at any moment of the lesson: in the beginning, middle or end. This variable also contributes to mastery learning by ensuring passing the next process safely by checking whether the predicted goals are reached by the students. The formative assessment is basically a type of assessment that is aiming following and monitoring rather than grading. Therefore, it enables to determine the incomplete, wrong learning that needs to be corrected immediately and to start the learning-teaching process from the relevant place. The formative assessment contributes to making required connections with between knowledge, skills and attitudes that are learning products. Thus, one of the core principle; *'Learning must be leaned on the former and preparative the followings.*' puts into practice. Additionally, this situation has a particular importance in content which is strongly related to preconditioning. It can be said that this new point of view on the assessment emphasizes the learning process that gives learning-teaching process and

assessment a form and direction simultaneously and in accordance with findings each other. The research is a theoretical study because it has been carried out using literature and source scanning methods. The research is looking for an answer for the question of "What are the contributions of formative assessment to quality of instruction? This research is important in terms of examining formative *assessment* togetherwith the variables which are used in learning-teaching process and determine the quality of instructional service such as *reinforcer, clue, feedback-correction and student participation.*
Keywords, *Education, Assessment, Quality of instruction, The formative assessment*

1.Giriş

Her ülke, öyle ya da böyle eğitim sistemini geliştirme uğraşı içerisindedir. Bu istek ve arzu, ülkenin benimsediği ideoloji ve buna dayalı gerçekleşen yönetim biçimi, ekonomik refah ve insan sermayesine atfedilen değerden etkilenerek şekil biçim alır. Eğitim, "*bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir*" (Ertürk, 1984, s.12). Eğitim, "*bir kültürleme süreci*" olarak ele alındığında ise, "*kültürel değerlerin bireye kazandırılması*" (Sönmez, 2009, s.5) anlamını vermektedir. İnsan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenip işe koşulan eğitim, açık sistemdir (Sönmez, 2009, s.1). Eğitimin açık bir sistem olması; insan ve toplum ihtiyaçlarının değişkenliği, masa başında tasarlanan eğitim programların her zaman beklendik yönde ürün vermemesi, zamanla ortaya çıkacak ihtiyaçların programlara aktarılma ihtiyacı ve benimsenen ideolojik felsefeden (pragmatizm) kaynaklıdır. Bu anlamda eğitim sisteminin dinamik bir yapı olduğu söylenebilir. Eğitim sistemleri, eğitim programları sayesinde işlerlik kazanır. Tüm eğitim programları "*hedefler/kazanımlar, içerik/kapsam, öğrenme yaşantıları/eğitim durumları ve değerlendirmeden*" oluşmaktadır. *Hedefler,* bireye kazandırılmasına karar verilen ve eğitim yoluyla kazandırılabilir istendik özellikleri (bilgi, beceri, alışkanlık, değer, inanç, vb.), *içerik,* hedeflerin işaret ettiği bilgi, beceri ve alışkanlıkları açıklayan muhtevayı içerir. *Öğrenme yaşantıları* ise, programın işlemler kısmı olup ilgili hedef ve kazanımların öğrenciye kazandırılmasını sağlayan araç-gereç, yöntem, teknik, teknoloji gibi öğrenmeyi gerçekleştiren girdilerle öğrenme hizmetinin niteliğini belirleyen değişkenlerin bir stratejik yaklaşımla bütünleştirildiği eğitsel faaliyetleri temsil etmektedir. Eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde son aşama, değerlendirmedir. Programa aktarılan değişikliklerin, beklendik yöndeki ürünü verip vermediğine, ölçme sonuçlarına dayalı olarak karar verilir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Zamanın tabiatı, öğrenen açısından kritik evreler, istenmeyen durumları dışarda tutma isteği gibi bazı faktörlerden dolayı, eğitimin planlı faaliyetleri gerektirdiği açıktır. Bundan dolayı da eğitim faaliyetlerin planlandığı gibi etkili iş görüp görmediğinin bilinmesi istenir. Bu istekle gerçekleşen her türlü ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, sürecin yeniden inşasında yol gösterici olur. Böylece değerlendirme, eğitime kendi kendini onarma imkânı sağlar (Ertürk, 1984, s.109). Değerlendirme için, öncelikle ölçme işlemine gerek vardır. Ölçme, bir varlık, olay veya durumun belli bir özelliğe sahip oluş derecesinin ortaya konma işlemidir (Turgut, 1997, s.8-12; Özçelik, 2013, s.10-12; Moss ve Brookhard, 2009, s.5). Dolayısıyla ölçme, herhangi bir değişkeni gözleyip, sonuçları sayı ya da sembollere dönüştürme işlemidir (Tekin, 2016; Baykul, 2000) Değerlendirme ise, ölçme sonucunda belirlenen sayı ve sembolleri bir ölçütle karşılaştırarak bir yargıya varma sürecidir (Turgut, 1997; Başol, 2016, s.256; Tok, 2007; Tekin, 2016, s.7). Dolayısıyla değerlendirme için öncelikle bir şekilde ölçme yapılmış olmalıdır (Özçelik, 2013, s.10-12). Bu yönüyle değerlendirme incelendiğinde, ölçmeyi de içine alan oldukça geniş kapsamlı bir kavram olduğu görülmektedir (Bahar ve diğ., 2015, s.3).

Öğretmenler değerlendirmeyi öğretimin hedeflerine, içeriğine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine, öğrencinin gelişim düzeyine göre günlük, haftalık ve aylık düzenli olarak yapmalıdırlar. Ölçme ve değerlendirme, gerçekleşen öğrenmelerin yönünü belirleyici bir işleve sahiptir (Özçelik, 2013, s.10-12).Eğer sınıflarda gerçekleşen her türlü öğrenme, günlük değerlendirmelerle biçimlendirilmezse, eğitim faaliyetleri iyi niyetli, ancak sonuç alınamayan, para ve zaman kaybına dönüşecektir. Değerlendirme, bu haliyle bir kalite kontrolüdür (Stiggins, 2003, s.199). Eğitim sisteminin ana girdilerinin eksisiz bir araya getirilmesi, eğitim sürecinin hatasız ve eksiksiz çalışacağı anlama gelmez. Okullar ve eğitim programlarının amacı, öğrenciler için kasıtlı bir kültürlenme işlevini eksiksiz yerine getirmektir. Değerlendirme, bu aşamada sistemle ilgili ortaya atılan her türlü soruya cevap verecektir.

Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik (Formatif) Değerlendirme

Değerlendirme ve öğretim arasındaki ilişkiyi köklü ve yeniden ele almanın vakti gelmiştir. Değerlendirmeyi yeniden ele alış, öğrencilerin başarılarını nasıl değerlendirdiğimize değil, değerlendirmeyi öğrencinin başarısını artırmada nasıl kullanmalıyız üzerine odaklanmalıdır (Stiggins, 2003, s.197; Cauley ve McMillan, 2010; Crooks, 2001; Heritage, 2010, s.37; Fisher, ve Frey, 2007, s.120). Değerlendirme türlerinden hangisi olursa olsun, ölçme işlemlerinde dersin hedeflerini oluşturan kritik davranış veya kazanımlar üzerinde durur. İşlenen konu ve ünite içinde öğrenilmesi öngörülen davranışların tümü yoklanır (Özçelik, 2013, s.10-12; Torrance and Pryor, 2002, s.8; Irons, 2008, s.6). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede, öğrencinin öğrenme eksiklikleri, yanlışlıkları, öğrenme hızı ve öğrenme güçlükleri belirlenerek, yenilenmesi ve düzenlemesi gereken kısımlar gözden geçirilir. Bu işler yapılırken, bu değerlendirme türünde kullanılmak üzere özel olarak bilişsel alandaki davranışlar yoklayan izleme ölçekleri geliştirilir ve kullanılır (Ertürk, 1984, s.113). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin amacı öğrenciye not vermek değil, öğrencinin öğrenmelerini yoklayarak, varsa aralarında eksik ve yanlış öğrenmeler, bir sonraki derse-konuya geçmeden önce onları düzeltmek, ya da bir sonraki dersi bu eksik ve yanlış öğrenmelerden başlatmaktır. Tekin (2016, s.25; Cauley and McMillan, 2010; Crooks, 2001).)'e göre "*Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme*", öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir. Bu değerlendirme türünün ana işlevi, öğretim sürüp giderken, her bir ünitedeki öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek, bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır (Moss ve Brookhard, 2009, s.5). Burada amaç zaman kaybetmeksizin yanlış ve eksik işlemlere anında müdahale etmektir (Özçelik, 2013, s.10-12; Crooks, 2001; Fisher, ve Frey, 2007, s.120).

Öğretim sürecinin en önemli parçalarından biri olan "*öğrenmeleri izlemeye yönelik değerlendirme*", süreç devam ederken gerçekleşen ve temelde öğrenme eksikliklerini anında belirlemeye yönelik olup, herhangi bir not verme söz konusu olmayan, öğretim hizmetinin niteliğini kontrol eden önemli bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler üzerinden öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri belirlenerek, giderilmelerine yönelik düzenlemelere girişilir (Karaca, 2010, s.24). Bu amaca hizmet etmek üzere öğretim süreci planlanır, kazanımlar belirlenirken, her ünite için kazanımlar ve davranışlar üzerinden kapsam genişliği yüksek tarama ya da izleme testleri hazırlanarak, her ünitenin ya da konuların sonunda işleme konur (Senemoğlu, 2007; Özçelik, 2013). Bu sayede konu veya ünite kapsamında oluşan öğrenme eksikliklerinin, öğrenme güçlüklerinin hangi kazanımlarla ilgili olduğu her bir öğrenci için tek tek belirlenebilmektedir Frey ve Fisher, 2011, s.119). Bu sayede de öğretmen, sunduğu öğretim hizmetinin ne derce etkili olduğunu da değerlendirme şansına sahip olabilmektedir. Bulgulardan hareketle ek öğretim uygulamaları yapılarak belirlenen güçlükler ve eksiklikler giderilebilmekte, böylece *öğretim hizmetinin niteliği* artırılabilmektedir. Süreç içinde bu tür değerlendirmeler, öğrenmeyi artırıcı bir role sahip olduğundan, hiçbir zaman not verme amaçlı kullanılmaz (Bahar ve diğ., 2015, s.4; Cauley ve McMillan, 2010).

Öğrenci merkezli bir anlayışla öğrenme ve öğretim eksikliklerinin ortaya çıkarılmasının yanı sıra, programın işleyişinden öğrencilerin memnuniyet düzeyine, programa karşı olumlu tutum sergileyip sergilemedikleri ve dersin teorik çerçeveye uygun olarak işlenip işlenmediği gibi konular da biçimlendirici değerlendirmenin hedefleri arasındadır (Başol, 2016, s.277; Irons, 2008, s.52). Biçimlendirici sınavların içeriğinin ders programının içeriğini yansıtması çok önemlidir. Aksi takdirde bu tür değerlendirmeler yüzeysel ve gelişigüzel olacağından faydası olmayacağı gibi, vakit kaybına da dönüşebilir. Her şeyde olduğu gibi öğretimde de zamanın etkili kullanılması önem taşır. Biçimlendirici ve yetiştirici değerlendirmeler, bilgilendirme amaçlıdır. Bu gibi etkinlikler yoluyla, öğrenciye kendi performansını değerlendirme fırsatı sunularak, kendi eksikliklerine dikkatleri çekilmiş olur (Başol, 2016, s.277; Frey ve Fisher, 2011; s.1). Bu değerlendirme türü iyileştirme, öğrenme-öğretme sürecini izleme, biçimlendirme ve geliştirme amacıyla yapılır. Sürece dönüktür, öğretim etkinlikleriyle kaynaşık ve öğretim etkinliklerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

2.Araştırmanın Önemi, Amacı ve Yöntemi

Eğitimde uygulanmakta olan bir eğitim programının sağlam olup olmadığı, devam eden öğrenme öğretme süreçlerinde tercih edilen yöntem, teknik ve metotların etkililiğini belirlemek, öğrencilerin mevcut öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek ve ayrıca değerlendirme işlemlerinin doğru işleyip işlemediğini belirlemek için değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Yaşar, 2008, s.3). Eğitim sürecinin verimliliğini artırmak esas olduğunda, süreç içinde tasarlanan ve kullanılan değişkenlerin doğru belirlenip belirlenmediğine bakılırken, ayrıca bu değişkenlerin verimli işe koşulup koşulmadığına da bakılmalıdır. Ayrıca eğitim bir süreç ise, bu sürecin sonunda tasarlananların tasarlandığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğine de bakılmalıdır. Eğitim sürecinde bu işlemin adına, değerlendirme denir. Değerlendirme işlemi, süreç açısından kalite kontrolü anlamına gelir. Bu işlemi süreç sona ermeden, yani yanlış öğrenmelere, eksik öğrenmelere, öğrenme güçlüklerine müdahale imkânı varken değerlendirme işlemini her öğrenme, her öğrenci, her konu ya da her ünite açısından yapmak, eğitim sistemi açısından olmazsa olmaz olarak belirlenen ve uygulanan değerlendirmenin işlevini güçlendirecektir. Bu çalışma, değerlendirme türlerinden biri olan *"biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme*" türünü, öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen *pekiştireç ip-ucu, dönüt-düzetme ve öğrenci katılımı* gibi değişkenlerle birlikte ele alması açısından önemlidir. Çalışmanın amacı, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin öğretim hizmetine olan katkılarını "*öğrencilerin eksik öğrenmeleri*", "*öğrencilerin öğrenme güçlükleri*", "*öğrenciler açısında sağladığı katkılar*", "*öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili temel sayıltılar*" ve "*eğitim programlarının yenilenmesi*" açısından katkılarını gündeme getirerek eğitimcilerin bilgilerine sunmaktır.

Bu amaçla, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eksik öğrenmelerin belirlenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?*
2. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?*
3. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrenciler açısından ne tür katkılar sağlar?*
4. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrenme ve öğretimle ilgili temel sayıltılar/varsayımlar ve araçlar açısından ne tür katkılar sağlar?*
5. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğretmenler açısından ne tür katkılar sağlar?*
6. *Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, eğitim programının yenilenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?*

Bu araştırma, literatür ve kaynak tarama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirildiğinden kuramsal bir çalışmadır.

3.Bulgular

Bu bölümde, *"biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğretim hizmetinin niteliği açısından ne tür katkılar sağlar?* Problem cümlesiyle ilgili alt problemlere ilişkin soru ve cevaplara yer verilmiştir.

1. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme işlemlerinde veri toplamak için izleme türü ya da tarama türü testler (ölçekler) kullanılır. Öğrenmeleri izleme amacını güden bu tür ölçekler, ünitelerin ortasında ya da sonuna gelindiğinde uygulanır. Bu amaçlara yönelik olarak ünite sonlarında verilen izleme ya da tarama testlerinin sonuçlarından yararlanılır. Bu sonuçlardan yararlanılarak bir ünitedeki öğrenme eksiklikleri nasıl belirlenir? Öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesindeki amaç, hangi öğrencilerin hangi davranış ya da davranışları kazanmadığının belirlenerek, bu eksiliğin ortadan kaldırılmasını sağlamaktı. Bu nedenle, öğretimin değerlendirilmesinde olduğu gibi kapsamdaki tüm davranışları yoklayacak (kapsam geçerliği yüksek) bir ölçme aracının geliştirilerek kullanılması gerekir (Atılgan, 2017, s.328). İzleme testleri, ünite sonlarında

verilen ve içinde ilgili ünitede öğrenilmesi beklenen her kritik davranış ile ilgili en az bir soru bulunan testlerdir. Bu testlerin geliştirilmesi sırasında her bir maddenin ilgili kritik davranışı yoklayan bir madde olması sağlanır (Özçelik, 2013, s.198). Bu nedenle, ünite sonlarında bu üniteyle ilgili izleme testini alan bir öğrencinin cevaplarından yararlanılarak, öğrencinin bu ünitede neleri öğrenmiş, neleri öğrenmemiş olduğu, yani öğrenme eksiklikleri belirlenir. Bir kritik davranış, eğer izleme testinde bir soru ile yoklanmış ise, bu soruyu doğru cevaplamış olan öğrencinin bu kritik davranışı öğrendiği, yanlış cevaplamış veya cevaplamamış olan öğrencinin ise bu kritik davranışı öğrenmediği kabul edilir. Bir kritik davranışın birden fazla soru ile yoklanmış ise, öğrencinin bu kritik davranışa verdiği cevaplar bir bütünlük içinde ele alınabilir. Bu maddelerin tümüne doğru cevap vermesi ya da tümüne yanlış cevap vermesi, kesin olarak ilgili kritik davranışı öğrenip öğrenmediğine hükmedilmesini geçerli ve güvenli bir şekilde sağlar (Özçelik, 2013, s.198). Bu ve benzer sorulardan bir kısmını cevaplayamamış olan öğrenci, ilgili kritik davranışları istenen düzeyde öğrenememiş demektir. Öğrencinin dersteki bir üniteyle ilgili öğrenme eksiklikleri, yukarıdaki yolla oldukça kolay bir biçimde belirlenebilir. Yeter ki elde işe yarayacak bir izleme testi bulunsun ve ünitenin sonunda bu test uygulanmış olsun. İzleme testindeki sorularla, ünite öğrenilmesi beklenen her kritik davranış yoklanmakta olacağından ve testteki her soru ile hangi davranışı yoklamakta olduğu bilindiğinden, üniteyle ilgili her kazanım takip edilmiş olur (Özçelik, 2013, s.198).

2. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?

Eğitim-öğretim süreci devam ederken gerçekleşen *biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme*, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemek açısından da önemli bulgular sunar. Öğrenme güçlükleri çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir. Konuların ya da hedeflerin önkoşul/aşamalılık ilişkisi uygun olmayabilir. Bu durum, "bir öğrenme, bir önceki öğrenmeye dayalı ve bir sonraki öğrenmeyi de hazırlayıcıdır" öğrenme ilkesiyle ilgilidir. Aşamalılık ilkesi, herhangi bir ünitede öğrenilmesi beklenen davranıştan önce öğrenilmesi gereken başka bir davranışın olup olmamasıyla ilgilidir (Özçelik, 2013, s.198; Torrance ve Pryor, 2002, s.83). Eğer böyle bir hedef dizini yanlış ve eksik kurulmuşsa, ön koşul ilişkisi olan davranış öğrenilmediğinden, öğrenme güçlüğü çekileceği açıktır. Dolayısıyla öğrenenlerin öğrenme güçlükleri incelenirken, hedeflerin oluşturduğu aşamalı dizilerde, her kritik davranıştan önce başka bir kritik davranış bulunup bulunmadığı incelenir. Sonra, öğrenilmediği belirlenen kritik davranış varsa, bunun aşamalı bir dizide yer alıp almadığına bakılır ve bu davranıştan önce gelen davranışın öğrenilip öğrenilmediği araştırılır (Özçelik, 2013, s.198). Yani bir yerlerde aşamalı dizin bozulup bozulmadığı belirlenir. Burada, bir davranış diğeri için hem ön koşul olduğu, hem de dizinde öncelik ve sonralık olarak yer değiştirmeleri gerektiği üzerinde durulur. İkili kazanımı ya da üçlü kazanımı, hangi davranış öğrenilmeyerek bozduğuna bakılmalıdır ve yerleri dizin açısından değiştirilmelidir (Özçelik, 2013, s.198). Aşamalılık, öğrencilerin gelişim düzeylerine, yani "*hazır bulunuşluk*" düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Ayrıca öğrenciler, bireysel farklılıkları açısından da ele alınmalıdır. Aileden ve sosyo-ekonomik çevreden kaynaklı etkiler, öğrenmede aksatıcı rol oynayabilir. Zorluklar öğretmenin kişiliğinden veya okul çevresinden de gelebilir (Yıldırım, 1999, s.9).

3. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğrenciler açısından ne tür katkılar sağlar?

Değerlendirmenin eğitim sistemindeki önemli işlevlerinden biri de şüphesiz öğrenciye kendi öğrenmeleri hakkında dönüt sağlamasıdır (Irons, 2008, s.70). Öğrencinin başarı düzeyini bilmesi, kendisi için daha gerçekçi eğitim hedefleri belirlemesine yardımcı olur (Tan, 2004, s.290). Eğitimde değerlendirme; öğrencilerin tanınması, kendilerini en iyi geliştirebilecekleri öğretme-öğrenme süreçlerine dâhil edilmeleri, öğrenmelerinin izlenmesi, öğrenme eksikliklerinin zamanında belirlenerek anında giderilmesi, öğrenme düzeyinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir (Karaca, 2010, s.23). Tok (2007, s.137)'a göre değerlendirme, öğrencinin başarısını belirlemek için yapılan bir eğitsel etkinliktir. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik işlemleri için gerçekleştirilen tarama veya izleme sınavlarında amaç not vermek olmadığından, öğrenciler tarafından rahatsız edici, can sıkıcı bir sınav işlemi olarak algılanmazlar. Aksine, öğrencilerin eksik ve doğru öğrenmeleri hakkında çok kısa sürede dönüt aldıkların için güdüleyici olurlar. Yıldırım (1999, s.9)'a göre bu tür değerlendirme işlemleri, en azından iki yönden çocukların öğrenme ilgi ve çabalarını kamçılamaya yardım eder. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini tanıttığı gibi, neye ilgi duyup duymadıklarını da gösterir (Chur-Hensen ve Koopowitz, 2005, s.66).

Bunlardan *ilki*, eğitim-öğretim hedeflerinin aydınlanmasına, yani öğrencilerin "*neyi, niçin öğrenmeliyiz, bu ve benzeri bilgiler bize ne kazandırır*" şeklindeki sorgulayıcı bakış açılarını destekler nitelikte işlevlere sahiptir. Bu durum netleştirildiğinde, öğrencilerin bilgiye olan bakış açıları olumlu yönde değişmektedir. Kısaca bu durum, bir canlanmaya neden olacaktır. *İkincisi* ise, değerlendirme işlemlerinin öğrencilerin çalışma sonuçlarını ortaya koymasıdır. Öğrenci merakla yaptığı işlemlerin, beklentilere uygun gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin bir merak içindedir. Sonuç olumlu olur ise, bu durumun güdüleyici etkisi olacağı da açıktır. Değerlendirme süreci içinde her öğrenci hakkında elde edilecek bilgiler, rehberlik amaçlı kullanılabilir. Bu tür bilgiler öğrenciye, kendi tasvirini sunacaktır (Fisher ve Frey, 2007; s.120). Bu tasvirler öğrenciye, ihtiyaçları, yetenekleri, ilgileri, yetersizlikleri, güçlü ve zayıf yönleri hakkında dönüt sağlayacaktır (Irons, 2008, s.70). Dolayısıyla bu bilgiler, öğrenciye sonraki eğitim sürecinde neler öğrenmesi gerektiği hakkında ışık tutacaktır. Öğrenci hakkında elde edilen bu ve benzeri bilgiler, okul rehberlik servisinin kullanımına sunulmak üzere de kullanılmalıdır (Ertürk, 1984, s.110)

4. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğrenme ve öğretimle ilgili temel sayıltılar/varsayımlar ve araçlar açısından ne tür katkılar sağlar?

Eğitimde her işlem ve araç, bir varsayıma dayanır. "*Fizik, kimya ve biyoloji gibi dersler, doğanın işleyişini kavratır", "Türkçe dersi, öğrenciye ana dilini sevdirir", "Tarik dersinin ulusal bilincin kurulmasın büyük rol oynar", "Öğretimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru gitmek, öğrenmeyi kolaylaştırır*" (Yıldırım, 1999, s.9) gibi eğitsel ilkeler, sayıltılara/varsayımlara ya da kabullere örnektir. Bu öğrenme ilkelerine bakıldığında, bilgilerin, konuların ya da ünitelerin nasıl sıralanması gerektiği hakkında ana bir kabule işaret ederler. Eğitsel değerlendirmelerin önemli görevlerinden biri de, yukarıda ifade edilen sayıltı/varsayım ve araçların geçerlik derecesini ortaya koymaktır. Böylece, eğitim uygulamalarını daha sağlıklı

kabullere dayandırılır. Değerlendirme süreci, sayıltıları, hedefleri, yaşantıları ve şartları kontrol ederek, mevcut eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ıslahına/yenilenmesine yardım eder. (Ertürk, 1984, s.110). Sayıltılar, eğitim sürecindeki "*gerekçeli kabuller*"dir. Genel ya da özel öğrenme ilkeleri, sayıltılara örnek verilebilir.
Değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir durum söz konusu olduğunda, eğitim ve öğretim programlarının, ana sayıltılar doğrultusunda düzenlenip düzenlenmediği de kontrol edilir. Düzeltme gerekiyorsa, gerekli işlemleri süreç içinde vakit kaybetmeksizin gerçekleştirmek gerekir. Planda yapılacak bu gözden geçirme işleminde dikkate alınacak önemli bir nokta, davranışların *ön şart* oluş ilişkisidir. Ön şart oluş ilişkisi, bir davranışın kazanılmasının/öğrenilmesinin başka bir davranışa ya da davranışlar grubunun kazanılmasına/öğrenilmesine bağlı olması durumudur (Atılgan, 2017, s.327). Eğer değerlendirme sonuçları istendik öğrenmelerin gerçekleştiğine işaret ederse, ana sayıltıların/kabullerin iş gördüğü kanaati oluşur ve uygulamaya devam edilir.

5. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, öğretmenler açısından ne tür katılar sağlar?

Değerlendirmenin eğitim sistemindeki önemli işlevlerinden biri de, öğretmene öğretimin etkililiği hakkında dönüt sağlamasıdır. Bu tür bir değerlendirme, öğretmeni alışılmış belli kalıpları körü körüne tekrarlamaktan kurtararak, onu sürekli daha iyiyi aramaya, yeni şeyler denemeye yönlendirecektir. Bir öğretmen değerlendirme sonuçlarından sadece öğrenciler açısından değil, kendi uygulamalarını, yöntem ve teknik seçimini de gözden geçirmek için yararlanır. Bu süreç öğretmenin planlı denemeciliğini de geliştirecektir. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme yoluyla öğretmen, kendi çalışmalarının sonuçlarını görerek, uygulamalarına esas teşkil eden düşünce, ilke, varsayım ya da hipotezlerinin geçerlilik düzeylerini gözleme olanağına kavuşur. Ayrıca, değerlendirme yoluyla eğitim hedeflerini daha açık, seçik ve belirli yollardan ifade etme, içerikle hedefler arasındaki ilişkileri daha net görme fırsatına kavuşacaktır (Yıldırım, 1999, s.9). Bu tür bir değerlendirme sadece öğrencilere değil, öğretmenlere ve diğer karar sürecindeki eğitimcilere de işlerin ve eserlerin gerçekçi bir tablosunu çizmek suretiyle yardımcı olacaktır (Ertürk, 1984, s.110; Heritage, 2010, s.59; Oosterhof, 2003, s.20). Öğretmen açısından esas olan, kimseyi geride bırakmamak ise, bu tür değerlendirmeyle bu hedefi gerçekleştirebilir. Öğrenme farklılıklarını, yetersizliklerini ve öğrenme güçlüklerini belirleyebilir ve öğrenciler arasındaki öğrenmeye ilişkin farklılıkları azaltabilir. Kavramı gücü yüksek olan öğrencilere göre etkinlik de geliştirebilir, kavrama gücü sınırlı öğrenciler için de etkinlik düzenleyebilir. Bu durum, programların bireyselleştirilmesi sürecine de katkıda bulunacaktır. Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme, sisteme anında müdahale olanağı sağlayacaktır. Kaldı ki, eğer öğrenmenin niteliği artırılmak isteniyorsa, öğretmenlerin her öğrenci hakkında günlük, haftalık, aylık süreler için güvenilir bilgi toplayarak, topladığı bilgiler doğrultusunda öğrenme ortamlarını yeniden düzenleyebilsin (Stiggins, 2003, s.199; Ainsworth ve Viegut, 2006).

Bu aşamada öğretmenler öğretimin hedeflerine, içeriğine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun değerlendirmeler yapmalıdırlar (Tok, 2007, s.137). Genel değerlendirme, öğrencilerin sadece sınavlardaki başarısı değil, bir dönem/yıl boyunca gelişimi göz önüne alınarak yapılmalıdır. Bu da öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesiyle mümkündür. Çok yönlü değerlendirmede standart testlerin yanında laboratuvar çalışmaları, gözlem/kontrol listeleri, öğrenci çalışmaları ya da projeleri, portfolyolar (ürün dosyaları), yazılı ve sözlü sınavlar kullanılmalıdır. Öğretmenin unutmaması gereken nokta, değerlendirmenin amacının öğrencilerin açığını yakalamak değil, öğretimin ve öğrencilerin eksikliklerini belirleyerek, yanlış anlama ve kavramsallaştırmalarını düzelterek daha iyi bir öğrenme gerçekleştirmektir (Tok, 2007, s.137). Eğitim programlarının bireyselleştirilmesinde, özel hedeflerden sonra, içeriğin de öğrenci düzeyine indirilmesinde öğretmen önemli bir rol oynar (Oosterhof, 2003, s.20). Başarısız olunan öğrenmeler için, bir şekilde zaman yaratarak küçük grup ya da bireysel çalışmalar yapılarak, öğretimin daha başarılı olmasını sağlayabilir.

6. Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmenin, eğitim programının yenilenmesi açısından ne tür katkılar sağlar?

Daha öncede belirtildiği gibi, öğretimin değerlendirilmesinde amaç aksayan ya da eksik olan, işlemeyen yönlerin tespit edilerek, anında müdahale etmektir (Atılgan, 2017, s.322). Bu süreçte değerlendirme yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda yenilenen program, ilgili öğrencilere bir şekilde zaman yaratılarak tekrar uygulanması ve sonuçları tekrar değerlendirilmelidir. Ancak, bazı nedenlerle (zaman, ekonomiklik, derslerin devamlılığı, vb.) pratikte her zaman geriye dönük olarak tüm gruba yeniden aynı konuların anlatılması olanaklı olmayabilir. Bu bir durumda öğretmen, daha sonraki uygulamalarında kullanabilir (Atılgan, 2017, s.326). Ne tür değerlendirme olursa olsun, sonuçları programların yenilenmesinde kullanılır. Eğitimde belli amaçları gerçekleştirmek için birtakım girdiler vardır. Müfredatı oluşturan konuların seçilmesi, düzenlenmesi ve işlenmesi, kullanılan ders materyalleri, okulun fiziki yapısı ve çevresi, gerekli girdilerden bazılarıdır. Bu işlem ve araçların çok kısa sürede geçerliliklerini yitirebileceği, eğitim *dişleri yıpranmış boşa dönen bir çark* haline gelebileceği unutulmamalıdır (Yıldırım, 1999, s.9). Öğrencinin etkili öğrenmesini sağlamanın yolu, istenilen niteliklere sahip programı geliştirmekten geçer. Programı geliştirmek ve yenilemek için de, değerlendirme yoluyla veri toplamak gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2005; Heritage, 2010, s.70).

Eğitim, değerlendirme sonuçları doğrultusunda kendini gözden geçirerek kendi kendini onarırken, aynı zamanda öğrenciye rehberlik edecek sonuçları da öğrenciyle paylaşır. Tasarlanan öğrenme yaşantıları yoluyla belirli kazanımları öğrenciye kazandıran program, öğretmenlerce kullanılan yöntem ve tekniklerle bazen sonuç alamayabilir (Ertürk, 1984, s.108). Bu durum da, değerlendirme sayesinde aşılabilir. Bir başka durum, bir öğrenme yaşantısında öğrenci üzerinde etkili olan uyarıcının, başka bir öğrenci için aynı sonucu vereceğinin kanıtı olamaz. Eğitim programlarının düzenlenmesi sürecinde sayısız sayıltı dikkate alınarak programlar, üniteler, konular, öğrenme yaşantıları düzenlenir. Öğrenciye bir bilgiyi öğretirken, eğitim bilimlerinin tüm bulgularından planlı ve düzenli olarak yararlanılır. Beklenti, öğrenmelerin niteliğini ve kalıcılığı arttırmaktır. Dolayısıyla, eğitim sürecinin ve öğrenme yaşantılarının her aşamasında değerlendirme yapılarak, gidişatın ve planlananların işleyip işlemediği, belirlenen uyarıcıların öğrenci ya da öğrenciler üzerinde iş gördüğü belirleme gereği vardır (Ertürk, 1984, s.109; Baykul, 2000).

4.Sonuç ve Tartışma

Bloom'a göre (Yıldızlar, 2011, s.216), öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen dört ana etken vardır. Bunlar, öğrenciye sunulan *ipuçları, pekiştireçler, dönüt-düzeltme* ve *öğrenci katılımı*dır. Bloom ve arkadaşları değerlendirmeye genel bir çerçeve içinde bakmış ve değerlendirmeyi ve eğitimdeki yerini, "*öğretme ve öğrenmenin ıslahı için veri toplama süreci*" olarak görmüşlerdir (Ertürk, 1984, s.111). Ölçme ve değerlendirmenin başlıca "öğrencilerin eğitim-öğretimle hedeflenen kazanımlara ne derece sahip olup olmadıklarının ortaya konması", "konuya karşı geliştirilen tutum ve beceriler" ve "öğrencilerin başarı ya da başarısızlığını somut olarak ortaya koyma" gibi temel işlevleri vardır (Başol, 2016; Turgut ve Baykul, 2017; Yıldırım, 1999; Ainsworth ve Viegut, 2006). Amaca yönelik değerlendirme türlerinden bir olan biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede, öğrencinin öğrenme eksiklikleri, öğrenme hızı veya öğrenme güçlüklerini gösteren emareler üzerinde durulur (Ertürk, 1984, s.113). Eğitim durumlarının değerlendirilmesi, sistemin işlemler öğesine dönüt sağlar. Bu geri bildirimler, sistemin aksayan ya da eksik olan yönlerinin veya öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine ve bu doğrultuda onarımına imkân sağlar (Atılgan, 2017, s.321). Bu tür değerlendirmeye, biçimlendirmeye ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme denir. Bu tür değerlendirmeler, süreç devam ederken, yani işlemler süreci aktifken yapıldığından, öğrenci öğrenmelerinin kontrolünü, anında düzeltilmesini, pekiştirilmesini ve öğrenme güçlüklerinin belirlenmesine imkân sağlar. Böyle bir değerlendirme, öğretim hizmetinin niteliğini artırıcı bir işlev görür.

Eğitim sürecinin sonunda (yılsonu) çok sayıda davranışın kazanılması beklenir. Bu denli çok sayıda davranışın ölçülmesi amacıyla hazırlanacak bir ölçme aracı, yukarıda belirtilen her bir davranışın kazanılıp kazanılmadığınıyoklaması açısından, yeterli bir kapsam geçerliliği sağlayamayacağından, yeterli olmayacaktır. Ayrıca eğitim sürecinin sonunda yapılacak bir değerlendirme, sisteme (eğitim durumlarına) zamanında olanağı vermez (Atılgan, 2017, s.322). Hem bütün davranışların sınanması, hem de kısa aralıklarla sisteme geri bildirim sağlanmasının sağlanması nedeniyle, öğretimin değerlendirilmesi belli süre ve aralıklarla yapılmalıdır. Bu aralıklar genellikle ünite sonlarında veya bir ünitenin birbiri ile yakından ilişkili birkaç konusunun işlenmesinden sonra yapılabilir. Dolayısıyla dönem sonları değil de, ünite sonları ya da belli konu aralıklarında her bir davranışı detaylı olarak yoklayan değerlendirmelerin yapılması, hem bilgi eksikliklerinin, hem yanlış öğrenmeleri hem öğrenilmiş davranışların kalıcılığının test edilmesini hem de unutmaya karşı direnç oluşturması açısından önemli bir değerlendirme işlemi olduğu söylenebilir (Atılgan, 2017, s.322). Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, tüm kazanımları kısa süre aralıklarla (bazen her ders, her öğrenmeden sonra) yokladığı için, öğretmenlere ve programcılara çok, detaylı ve taze bilgiler sağlar. Bu nedenle, biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir (Tekin (2016, s.25).

Kaynakça

Ainsworth, L. And Viegut, D. (2006). Common formative assessments. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Atılgan, H. (2017). Değerlendirme ve not verme, *Editör: Hakan Atılgan, Eğitimde ölçme ve değerlendirme (10. Baskı).* Ankara: Anı Yayıncılık

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, Ş. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi

Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Baykul, Y. (2000) *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM yayınları

Cauley, K. M. And McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques. The Clearing House.

Chur-Hansen, A. and Koopowitz, L.F. (2005). Formative feedback in Teaching Undergraduate Psychiatry, *Academic Psychiatry, 29(1):.66-69, Spring (http://ap.psychiatryonline.org)*

Crooks, T. (2001). The validity of formative assessments. *British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September*.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme (4. Baskı)*, Ankara: Meteksan.

Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fisher, D. and Frey, N. (2007). Checking for understand formative assessment Techniques for your classroom. ASCD Alexandria, Virginia, USA

Frey, N. and Fisher, D. (2011). *The formative assessment action plan*. ASCD Alexandria, Virginia, USA

Heritage, M. (2010). *Formative assesment*. Cormin A SAGE Company, USA

Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Taylor&Francis Group, New York

Karaca, E. (2010). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar, Editör, Müfit Gömleksiz, Serdar Erkan, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın dağıtım

Moss, C. M. and Brookhard, S. M. (2009). *Advancing formative assessment ın every classroom*. ASCD Alexandria, Virginia

Oosterhof, A. (2003). *Developing and using classroom assessments (Third Edition)*. Merrill Prentice Hall, Ohio, USA

Ornstein, A.C. , Hunkins, F.P. (2008). *Curriculum (Foundations, Principles and Issues) (5th Edtion)*, Pearson Educational Leadership, Allyn and Bacon, England

Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme (öğretmen el kitabı) (2. Baskı),* Ankara: Pegem Akademi

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim. Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Gönül Yayıncılık

Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık

Stiggins, R. J. (2003). Assessment, student confidence and school success *(Edit.: Allan C. Ornsteein, Contemporary Issues ın Curriculun*). Pearson Education, Inc.

Tan, Ş. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme (6. Baskı)*, Ankara: PegemA.

Tekin, H. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (26. Baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tok, Ş. (2007). *Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri* (Editör; Ahmet Doğanay, Öğretim İlke ve Yöntemleri), Ankara: PegemA

Torrance, H. and Pryor, J. (2002). *Investigating formative assessment* (teaching, learning and assessment inthe classroom).Open University Press, Philodelphia, USA

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nüve

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. *Editör; Satılmış Tekindal, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Aklademi.
Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
Yıldızlar, M. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ile Müziksel Davranışları Arasındaki İlişkiler

Sabahat BURAK
Akdeniz Üniversitesi
buraksabahat@gmail.com

Özet

İnsanlardaki mizah duygusu, kalıcı kişilik davranışı ya da insanın kişilik özelliklerinden biri olarak görülmekle birlikte, bir bilişsel yeterlik, estetik bir tepki, davranışsal bir alışkanlık şekli, duygulara bağlı bir mizaç davranışı, tutum ya da bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak ta ele alınmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının mizah kullanımlarının müziksel geçmiş, enstrüman çalma ve müzik konserlerine katılma gibi müziksel davranışları ile olan ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmaya Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon programına devam eden ve branşları psikoloji, felsefe, müzik, görsel sanatlar, Türk dili gibi alanlarda çeşitlilik gösteren 113 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler, katılımcılara uygulanan toplam 2 ölçek ve 2 bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bilgi formları, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların kişisel bilgileri ve müziksel geçmişlerine yönelik soruları içermektedir. Araştırmada, 113 pedagojik formasyon kursiyeri üzerinde, Martin, Puhlic-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği ve Martin ve Lefcourt (1983) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Veriler SPSS yazılımı kullanılarak istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Kendall's τ ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi almış olan öğretmen adaylarının kendini yıkıcı mizah (τ=165, $p<0.05$) ve mizah yoluyla başa çıkma(τ=205, $p<0.05$) düzeylerinin almamış olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce alınan müzik eğitiminin süresinin de mizah değişkeni ile anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Müzik eğitimini uzun süre boyunca almış olan öğretmen adaylarının mizah yoluyla başa çıkma düzeyleri daha kısa süre almış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur (τ=171, $p<0.05$). Bir müzik enstrümanı çalan öğretmen adaylarının mizahla başa çıkma düzeyleri, müzik enstrümanı çalmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur (τ=171, $p<0.05$). Araştırmada ele alınan bir başka müziksel davranış ise konserlere katılmadır. Konserlere katılan öğretmen adaylarının kendini geliştirici mizah düzeyleri anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır (τ=173, $p<0.05$).

Anahtar Kelimeler:*Mizah, Öğretmen eğitimi, Müzik*

Relations between Teacher candidates' Humor Styles and Musical Behaviors

Sabahat BURAK
Akdeniz Üniversitesi
buraksabahat@gmail.com

Abstract

Sense of humor refers to humor as a stable personality trait or individual difference variable and can be conceptualized as a cognitive ability, an aesthetic response, and habitual behavior, an emotion-related temperament trait, an attitude, a coping strategy or defense mechanism. In this research it was aimed to reveal the relations between humor styles and humor coping strategies and musical behaviors like musical background, playing musical instrument and attending to concerts of teacher candidates. One hundred thirteen teacher candidates who are enrolled in the pedagogical formation program of the Faculty of Education of Akdeniz University and whose branches varied in areas such as psychology, philosophy, music, visual arts and Turkish language participated in the study. Data were collected through a total of 2 scales applied to the participants and 2 information forms. The information forms were developed by the researchers and include questions about the personal information and musical background of the participants. Other scales applied to teacher candidates are as follows: Humor Styles Scale and Coping by Humor Scale. These scales were developed by other researchers and were validated and tested for validity and reliability. Humor Styles Scale was developed by Puhlic-Doris, Larsen, Gray and Weir (2003) and translated to Turkish by Yerlikaya (2003); Coping by Humor Scale was developed by Martin and Lefcourt (1983) and translated to Turkish by Yerlikaya (2009) were employed for 113 participants. The collection of data took approximately 15 minutes. The data were analyzed by statistical methods using SPSS software. Relations between variables were measured by Kendall's τ. According to the results of the research, teacher candidates with music education had self-destructive humor (τ = 165, $p<0.05$) and coping by humor (τ = 205, $p<0.05$) levels that were significantly higher than those that were not. It was seen that the duration of the music education that was taken before was also significantly related to humourTeacher candidates who had taken musical education for longer periods of time had higher levels of Coping by Humor compared to teacher candidates who received shorter periods (τ=171, $p<0.05$). Teacher candidates who played a musical instrument were found to have higher levels of Coping by Humor compared to the teachers who did not play musical instruments (τ=171, $p<0.05$). Another musical behavior in the study is not participating in the concerts. The levels of self-enhancing humor were calculated as high at a significant level (τ = 173, $p<0.05$).

Keywords: *Humor, Teacher education, Music*

1. Giriş

Öğretim süreci boyunca öğrencilerin derse dikkatini çekmek ve öğretimi kolaylaştırmak, öğretmenlerin öncelikli hedeflerinden biridir. Bu durum öğretmenlerin, yalnızca öğretecekleri konu ya da alanda derinlemesine bilgi ve donanıma sahip olmalarını yetersiz kılmakta, onları öğrencilerinin derslere yönelik ilgi ve isteklilikliklerini arttıracak yöntemler bulmaya itmektedir. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ya da öğretme biçimlerine göre miktar açısından değişim gösterebilen mizah kullanımının öğrencilerin dikkatlerini dağıtmayacak ölçüde olması, sınıfın moral seviyesinin yükselmesi, öğretimin etkililiğinin arttırılması ve öğrenmeye destek olması açılarından faydaları bulunmaktadır. Etkili mizah kullanımının ayrıca öğrenmenin hızlandırılması (Gorham ve Christophel, 1990) problem çözme becerisinin geliştirilmesi (Klavir ve Gorodetsky, 2001), stresin azaltılması (White, 2001), öğretmene yönelik olumlu algıların güçlenmesi (Frymier ve Thompson,1992) ve sınav kaygısının düşürülmesi (Newton ve Dowd, 1990) gibi öğretme-öğrenme sürecine katkıları görülmektedir.

İnsanlardaki mizah duygusu, kalıcı kişilik davranışı ya da insanın kişilik özelliklerinden biri olarak görülmekle birlikte, bir bilişsel yeterlik, estetik bir tepki, davranışsal bir alışkanlık şekli, duygulara bağlı bir mizaç davranışı, tutum ya da bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak ta ele alınmaktadır. Mizah kavramı stil açısından genel anlamda dört temel boyuttan oluşmaktadır (Martin, Puhlik-Doris, Gray ve Weir, 2003). Bu tarzlardan biri olan *katılımcı mizah*; daha çok kişiler arası ilişkileri geliştirmek, diğer kişileri eğlendirmek ve sosyal ilişkileri güçlendirmek için yapılan şakalar, hazır cevap ve nükteli esprilerdir. *Kendini geliştirici mizah*; stres, ayrılık ve hayattaki uyuşmazlık ve zor durumlar karşısında geliştirilen hayata karşı esprili bir bakış, bir başka açıdan bir önceki mizah tarzına göre bir başa çıkma ve içsel-psikolojik bir yaklaşımdır. *Saldırgan mizah*; iğneleme, sataşma, alay etme, hor görme, küçük görme amacıyla mizahın kullanılmasıdır. *Kendini yıkıcı mizah;* başkalarına kendini sevdirmek ya da onların takdirini kazanmak amacı ile kendi deneyimleri yada özelliklerinden bahsederek kendisi ile alay etme ve başkaları ile kendine gülme boyutudur (Martinvd., 2003). Her tip mizah kullanımı öğretim için uygun olmamakta, mizah, kişinin başkaları ile ilişkilerini geliştirecek biçimde sosyal ve olumlu yönde olur ise uyarlanabilir mizah, başkalarına zarar verecek biçimde olur ise uyarlanamaz mizah tarzı olarak görülmektedir. Özellikle saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları nevrotisizm ile ilişkilendirilmekte, kendini yıkıcı mizah ise depresyon, kaygı ve olumsuz psikolojik durumlar ile ilişkili olmaktadır (Wanzer, Frymier ve Irwin, 2010).

Mizah kullanımının psikolojik durumlar ile müzik tercihleri ve müziğe yönelim ile ilişkileri çeşitli araştırmaların konuları olmuştur. Örneğin müzikteki mizah ile dinleme tercihleri arasındaki ilişkilere bakılan bir araştırmada, genç dinleyicilerin yetişkinlere göre müzikte daha fazla mizah algıladıkları anlaşılmıştır (LeBlanc, Sims, Malin ve Sherrill,1992). Mizah kullanımı öğretmenlik mesleğinde öğretim sürecinde de ele alınan bir konudur. Öğretmen ve öğretmen adayları bir öğretmende bulunması gereken etkili özellikler arasında mizah kullanımını görmektedirler (Teachout, 1997). Benzer olarak yaratıcı öğretim alanında ödül almış 3 öğretmenin incelendiği bir nitel araştırmada yaratıcı ve etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel özelliklerde mizah kullanımı önemle vurgulanmıştır (Horng, Hong, ChanLin, Chang ve Chu, 2005).

Eğitimde mizah kullanımının öğrenme ve öğretme süreçlerine katkıları olmakla birlikte, mizah kullanımı, öğretmen ve öğretmen adaylarının zor durumlar, uyuşmazlıklar ve psikolojik sıkıntılar ile başa çıkma yollarından biri de olabilir. Benzer bir yaklaşımla müzik alanı ile ilgilenmek ve müziksel davranışlarda bulunmanında öğretmen ve öğretmen adaylarının yalnızca eğitim ve öğretimlerine katkıda bulunmakla kalmayacağı, onların farklı yönlerdeki gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının müziksel davranışları ile mizah kullanımları arasındaki ilişkiler araştırılmayı bekleyen bir konudur. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının mizah kullanımlarının müziksel geçmiş, enstrüman çalma ve müzik konserlerine katılma gibi müziksel davranışları ile olan ilişkilerinin ortaya çıkarılmasıdır.

2. Yöntem

Araştırmaya Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon programına devam eden ve branşları psikoloji, felsefe, müzik, görsel sanatlar, Türk dili gibi alanlarda çeşitlilik gösteren 113 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veriler, katılımcılara uygulanan toplam 2 ölçek ve 2 bilgi formu aracılığı ile toplanmıştır. Bilgi formları, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup katılımcıların kişisel bilgileri ve müziksel geçmişlerine yönelik soruları içermektedir. Araştırmada, 113 pedagojik formasyon kursiyeri üzerinde, Martin vd. (2003) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Tarzları Ölçeği ve Martin ve Lefcourt (1983) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçekleri uygulanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Veriler SPSS yazılımı kullanılarak istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Kendall's τ ile ölçülmüştür.

3. Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi almış olan öğretmen adaylarının kendini yıkıcı mizah (τ=165, $p<0.05$) ve mizah yoluyla başa çıkma (τ=205, $p<0.05$) düzeylerinin almamış olanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce alınan müzik eğitiminin süresinin de mizah değişkeni ile anlamlı ilişkilerinin olduğu görülmüştür. Müzik eğitimini uzun süre boyunca almış olan öğretmen adaylarının mizah yoluyla başa çıkma düzeyleri daha kısa süre almış olan öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur (τ=171, $p<0.05$). Bir müzik enstrümanı çalan öğretmen adaylarının mizahla başa çıkma düzeyleri, müzik enstrümanı çalmayan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur (τ=171, $p<0.05$). Araştırmada ele alınan bir başka müziksel davranış ise konserlere katılmadır. Konserlere katılan öğretmen adaylarının kendini geliştirici mizah düzeyleri anlamlı derecede yüksek olarak hesaplanmıştır (τ=173, $p<0.05$).

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre müzik eğitimi almış olan ve enstrüman çalan öğretmen adaylarının mizah yoluyla başa çıkma düzeyleri -almamış olanlara göre- anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Müzik eğitimi almış kişilerin hayata bakış açılarının değiştiği, geliştiği; müzik eğitimi yoluyla yaşadıkları estetik deneyimler ve edindikleri pratik beceriler sayesinde kişisel gelişim gösterdikleri; özgüven ve zeka düzeylerinin arttığı söylenebilir. Söz konusu gelişim ve ilerlemenin, öğretmen adaylarının hayatta karşılarına çıkan zorlukları yenmeleri konusunda becerilerini arttırdığını düşünülebilir. Ayrıca müzik eğitimini sistemli bir biçimde almış kişilerin, müziğin, ses, ritim ve melodi gibi boyutlarını dinleme, ayırt etme, küçük nüanslarını fark edebilme becerilerinin gelişmesi, bu becerilerini yaşantısına aktararak, karşısına çıkan farklı olaylardaki küçük detayları fark ederek, sorunlarına farklı ve mizahlı bir bakış açısı geliştirmesini sağlıyor olabilir. Müziği estetik deneyimleme ve edimleme sürecinde, başka bir ifade ile müziksel davranışlar esnasında müziğe uzun süre dikkatini vererek, müziğin birçok öğesinin aynı anda özümsenmesi, bireyin karşılaştığı olay ve nesneleri zihninde bütünsel olarak algılaması ve şekillendirmesi konusunda fayda sağladığını akla getirmektedir. Bu etki, mizahın önemli bir kullanım alanı olan dildeki küçük ayrıntıların da fark edilmesi ve mizah yoluyla etkili olarak kullanılmasını sağlıyor olabilir.

Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç, müzik eğitimi almış olan öğretmen adaylarının almamış olanlara göre kendini yıkıcı mizah düzeylerinin daha yüksek olmasıdır. Kendini yıkıcı mizah, başkalarına kendini sevdirmek ya da onların takdirini

kazanmak amacı ile kendi deneyimleri yada özelliklerinden bahsederek kendisi ile alay etme ve başkaları ile kendine gülme boyutudur (Martin vd., 2003). Müzik eğitimi almış öğretmen adaylarının müziği öğrenme aşamasında kendilerini sürekli dinleme ve gözlemleme yolu ile eleştirmesi ve etrafındaki kişilerin takdirini beklemek üzere kendilerini ön plana çıkarmaları, bu mizah tarzını kullanmalarına bir sebep olarak gösterilebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise konserlere katılan öğretmen adaylarının kendini geliştirici mizah tarzlarının katılmayan öğretmen adaylarına göre yüksek olarak hesaplanmasıdır. Kendini geliştirici mizah; stres, ayrılık ve hayattaki uyuşmazlık gibi zor durumlar karşısında geliştirilen hayata karşı esprili bir bakış ve içsel-psikolojik bir yaklaşım olması açısından mizah yoluyla başa çıkma ile yakından ilişkili görünmektedir. Bu bağlamda, konserlere katılan öğretmen adaylarının edindikleri estetik deneyimler sayesinde hayatta yaşadıkları zorluk, stres ve uyuşmazlıklar ile daha kolay başa çıkma yolunu seçtikleri, dolayısıyla kendini geliştirici mizah tarzlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Müzik eğitimi almış olan ve bir enstrüman çalmış öğretmen adayları, karşısına çıkan sorunları çözme konusunda almamış öğretmen adaylarına göre mizahı bir başa çıkma stratejisi olarak kullanmaktadırlar. Buna göre bu öğretmen adayları yaşamlarını kolaylaştırmak, karşılaştıkları zor durumların, yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkilerini azaltmak, yaşadıkları gerginlik, stres, üzüntü, kaygı gibi olumsuz duyguları ile daha kolay başa çıkmalarını sağlamak amacı ile mizahı kullanmaktadırlar. Mizah kullanımının öğrenme ve öğretme sürecine katkıları bilinmektedir (Gorham ve Christophel, 1990; Frymier ve Thompson,1992; Newton ve Dowd 1990; Klavir ve Gorodetsky, 2001; White, 2001). Bununla birlikte mizah kullanımı, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik motivasyonlarının artması, psikolojik durumlarının sağlıklı bir hale gelmesi, mesleklerine yönelik tükenmişlik yaşamamaları açılarından da önemlidir. Bu bağlamda alınan müzik eğitimi ve müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan enstrüman eğitimi kişilerde mizah yoluyla başa çıkma duygusunu geliştirmesi açısından önem verilen bir alan olarak görülmelidir. Müzik alanı ve eğitimi, eğitim sistemi içerisinde yan alan derslerinden biri olarak görülmemeli, müziğin, bireyin sosyal, fiziksel, duyuşsal gelişimi ile birlikte psikolojisine olan katkıları da göz ardı edilmemelidir. Öğretmen adaylarının müziksel geçmiş ve deneyimlerinin öğretmenlik mesleğinde farklı başa çıkma stratejileri ile olan ilişkileri araştırılmayı bekleyen bir konudur. Buna göre öğretmen adaylarının müziksel deneyimlerinin onların stres, kaygı, depresyon gibi psikolojik durumlarına etkileri, mesleklerine yönelik tutum, ilgi ve motivasyonları ile ilişkileri ile mesleki tükenmişliklerine olan etkileri araştırılabilir. Müzik öğretmeni adayları ile branşı müzik olmayan öğretmen adaylarının mizah tarzları ve mizah yolu ile başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Frymier, A. B., & Thompson, C. A. (1992). Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education, 41*, 388–99.

Gorham, J., & Christophel,D. M. (1990). The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education, 39*, 46–62

Horng, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies, 29*(4), 352-358.

Klavir, R., & M. Gorodetsky. 2001. The processing of analogous problems in the verbal and visual-humorous (cartoons) modalities by gifted/average children. *Gifted Children Quarterly, 45*(3), 205–15.

LeBlanc, A., Sims, W. L., Malin, S. A., & Sherrill, C. (1992). Relationship between humor perceived in music and preferences of different-age listeners. *Journal of Research in Music Education, 40*(4), 269-282.

Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*(6), 1313-1324.

Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of research in personality, 37*(1), 48-75.

Newton, G. R., & Dowd, E. T. (1990). Effect of client sense of humor and paradoxical interventions on test anxiety. *Journal of Counseling & Development, 68*, 668–72.

Teachout, D. J. (1997). Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education, 45*(1), 41-50.

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication Education, 59*(1), 1-18.

White, G. W. 2001. Teacher's report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education, 122*, 337–47

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeği`nin uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Lisans Düzeyinde Verilen Yabancı Dil Eğitimine İlişkin Kültürlerarası İletişim Yetisi

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk Üniversitesi
saricobanarif@gmail.com
Doç. Dr. Özkan KIRMIZI
Karabuk Üniversitesi
ozkankirmizi@gmail.com

Özet

Hiç şühe yok ki kültürlerarası yaklaşımlar sadece öğretmenlere değil aynı zamanda öğrencilere de kültürlerarası iletişim yetisi için gerekli bilgi ve becerilerini geliştirmede yardımcı olur çünkü dil öğretimine bu şekilde yaklaşım öğrecilerin eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirecek ve yabancı dil öğreniminde kültürel farkları anlayacak şekilde öğrencileri dahil etmektedir. İyi bilinen bu gerçeğe rağman, kültürlerarası yaklaşımların dil öğrenimi ve EFL / ESL alanındadaki önemine dair cidi tartışmalar olmuştur. Bu konu hakkında ve EFL ortamlarında öğretmenlerin rolünün ne olduğuna dair oldukça az ampirik çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunu göz önünde bulundurarak bu çalışma Türk EFL okutmanlarının Kültürlerarası İletişim Yetisi hakkındaki algılarını, uygulamalarını ve problemlerini incelemeyi hedeflemektedir. Bu çalışma İngili Dili Edebiyatı ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden 79 öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bütün öğrenciler doğru bir ölçüm yapılabilmesi için son sınıf öğrencilerinde seçilmiştir. Çalışmada tarama metodu benimsenmiştir. Katılımcıları ICC algılarını hakkında veri toplamak için Mirzaei ve Forouzandeh (2013)'un Deardorff (2006)'un modelini kullanarak geliştirdikleri bir kültürlerarası iletişim anketi kullanılmıştır. Anket; bilgi, beceri ve tutumları ölçmek için 22 tane (1) kesinlikle katılmıyorumdan (5) kesinlikle katılıyorum seçeneklerine kadar 5'li likert tipi maddeden oluşmaktadır. Bilgi düzeyindeki maddeler kültürel farkındalığı, kültürle ilgili bilgi düzeyini, dilbilgisel düzeyi ve toplumbilimsel farkındalığı ölçmektedir. Beceriyle ilgili maddeler katılımcıların kültürlerarası iletişim yetisini ölçmektedir. Son olarak, tutum maddelerin katılımcıların diğer kültürlere karşı saygı, dürüst olma ve belirsizlik toleransını ölçmesi hedeflenmiştir. Sonuçlar, katılımcıların beceri boyutunda daha yüksek olmak üzere ICC seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Genel olarak erken ve kadın katılımcılar arasında ICC seviyeleri açısından çok ciddi bir fark görülmemiştir. Bu çalışmanın bir pedagojik sonucu İDE ve ELT bölümlerindeki öğretmen adaylarının ICC konusunda daha fazla ders alabilmeleri için gerekli fırsatların verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: *Kültürlerarası iletişimsel yeti, EFL öğretmenleri, Algı, Uygulamalar, Problemler*

Intercultural Communicative Competence Awareness in Foreign Language Education at Tertiary Level

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University
saricobanarif@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Özkan KIRMIZI
Karabuk University
ozkankirmizi@gmail.com

Abstract

Undoubtedly, intercultural approaches help not only teachers but also students improve their knowledge and need for an intercultural communicative competence in the sense that this approach to language learning engages students in developing their critical linguistic skills and understanding cultural differences in foreign language learning process. Despite this well-known fact, there has still been hot discussions as regards the importance of intercultural approaches to language learning and teaching in EFL/ESL studies. It has been seen that little empirical research has been conducted about this issue and what the roles of the teachers are in EFL context. Keeping this in mind, this study aims to investigate perceptions, practices and problems of Turkish EFL pre-service teachers' Intercultural Communicative Competence (ICC) awareness. The present study was conducted with 79 pre-service teachers from English Language and Literature as well as English Language teaching departments. All the students were selected from the final grade students so that an accurate measurement of ICC could be attained. A survey designd was adopted in the present study. In order to collect data in terms of participants' ICC perceptions, an intercultural communicative competence questionnaire, constructed by Mirzaei and Forouzandeh (2013) drawing on Deardorff (2006) was used. The questionnaire includes 22 items for assessing knowledge, skills, and attitude through a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Knowledge items assessed cultural self-awareness, culture-related information, linguistic knowledge, and sociolinguistic awareness. Skill items evaluated the participants' ability to communicate across cultures. Finally, attitude items were intended to assess the respondents' respect and openness to different cultures and their ambiguity tolerance. Results revealed that participants achieved almost high level of ICC, with higher mean scores in the skills dimension. Overall there were no significant differences in male and female participants' ICC levels. One important pedagogical implication of the study is that pre-service ELL and ELT students should be provided with much more opportunities to take intercultural courses about ICC

Keywords: *Intercultural Communicative Competence, EFL teachers, Perception, Practices, Problems*

1. Introduction

Today, most experts in the area of communication know that interaction entails the ability to be able to sustain conversations in intercultural contexts. According to Baker (2015), knowledge of lexis, grammar and phonology of one language does not guarantee effective communication. Moreover, with its incredibly huge number of speakers and geographical reach, English provides communication over boundaries and assumes to role to "convey national and international perceptions of reality which may be quite different from those of English speaking cultures" (Alptekin, 2002, p. 17). In a sense, the concept "interculturally competent" entails becoming knowledgeable about culture, social attributes, and thought patterns of different pertaining to groups of people from other countries along with their languages and customs. Accordingly, intercultural competence can be viewed as one of the most important ingredients of communicative competence in addition to other competencies such as linguistic, discourse, and pragmatic competence.

The estimated number of people who speak English as a foreign or second language worldwide seems to have reached 1.5 million people (Crystal, 2012), a number that far surpasses its native speakers. Therefore, Alptekin (2002), Cortazzi and Jin (1999) argue that the cultural values of the core countries should not be the only materials that are represented in language teaching materials. As a result of this, the focus in foreign language teaching has gradually proceeded towards intercultural aspects of learning, and the term "intercultural communicative competence" has steadily encompassed the concept of communicative competence. The terms "intercultural speaker" (Byram, 1997; Kramsch, 1993), which covers abilities such as self-reflection and being able to "mediate/interpret the values, beliefs and behaviours (the 'cultures') of themselves and of others and to 'stand on the bridge' or indeed 'be the bridge' between people of different languages and cultures" (Byram, 2006: 12). The Council of Europe's Common European Framework of Reference (2001) also makes reference to these "intercultural skills" and views them as essential competences.

Most of the previous studies explored in-service teacher trainers' beliefs about this issue. Therefore, this study aims to measure descriptively the ICC beliefs, skills, and attitudes of English Language and Literature (ELL) and English Language teaching (ELT) department students at tertiary level. To do so, the following research questions have been formulated.

1. What are the beliefs, attitudes, and skills of ELL and ELT students in terms of intercultural communicative competence?
2. Are there statistically significant differences between ELL and ELT teachers in terms of their beliefs, attitudes, and skills in intercultural communicative competence?

2. Methodology

Research Design

The present study adopts a survey design.

Participants

The present study was conducted with 79 English Language and Literature as well as English Language teaching students. Of the participants, 16 (20,3%) were males and 63 (79,7%) were females. The number of students in ELL department was 34 (43,0%) and the number of ELT department students was 45 (57,0%). All the students were selected from the final grade students so that an accurate measurement of ICC can be attained.

Demographic variable	**Groups**	**n**	**%**
gender	male	16	20,3
	female	62	78
department	English Language and Literature	34	43
	English Language Teaching	45	57

Data collection

In order to collect data in terms of participants' ICC, an intercultural communicative competence questionnaire, constructed by Mirzaei and Forouzandeh (2013) drawing on Deardorff (2006) was used. The ICCQ includes 22 items for assessing knowledge, skills, and attitude through a five-point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Knowledge items assessed cultural self-awareness, culture-related information, linguistic knowledge, and sociolinguistic awareness. Skill items evaluated the participants' ability to communicate across cultures. Finally, attitude items were intended to assess the respondents' respect and openness to different cultures and their ambiguity tolerance (Deardorff, 2006). The Cronbach's alpha coefficient of their questionnaire is .71, which is considered as acceptable.

Data Analysis and Results

The first category in the questionnaire is about knowledge pertaining to ICC. The general mean score in this category is 3,58, which indicates a moderate-to-high level of self-perceived proficiency in terms of ICC knowledge base. From the statistical figures, it can be said that the participants are highly knowledgeable about foreign cultures (M=4,075), try to learn through discovery during actual experience (M=4,025), and have knowledge about the different dress customs of people in other countries (M=3,936). Participants can also take part in any L2 conversation dealing with daily life issues (M=3,762).

3. Findings

Table 1. *Descriptive statistics about knowledge items*

items	min.	max.	mean	sd
1. I can read articles on foreign cultures.	1,00	5,00	**4,0759**	,91669
2. I have knowledge about the different dress customs of people in other countries.	1,00	5,00	**3,9367**	,86738
3. I can take part in any L2 conversation dealing with daily life issues.	1,00	5,00	**3,7692**	,86675
4. Most of the time when I am communicating in L2, I try to learn through discovery during actual experience.	1,00	5,00	**4,0253**	,76752
5. I watch more national news than international news on TV to gain cultural knowledge.	1,00	5,00	3,3291	1,00921
6. I am not always aware of differences of foreign cultures.	1,00	4,00	2,3544	,84789
Total			**3,581**	

In this section, the study sought participants self-perceived level of skills in terms of ICC. The general mean score for this part is 3,377, indicating a relatively moderate level of skills. However, considering that some of the items are negatively worded, the mean score may be misleading. Based on the statistical data, it can be said that the participants take great joy from listening to music from other cultures (M=4,316), and try to analyze, interpret, and relate concepts to each other (M=3,886). In addition, the participants can cope well with spoken language and body language of people from different cultures (M=3,898), and they can easily deal with ambiguities during the communication in L2 (M=2,898) and can open a conversation in a culturally appropriate manner (M=2,569).

Table 2. *Descriptive statistics about skills items*

items	min.	max.	mean	sd
I cannot easily deal with ambiguities during the communication in L2	1,00	5,00	2,8987	,88571
I do not make an effort to discover the norms of the L2 culture that I am communicating with.	1,00	5,00	2,5190	,99821
When I meet foreign adolescents, I cannot open a conversation in a culturally appropriate manner.	1,00	5,00	2,5696	1,05834
I can cope well with spoken language and body language of people from different cultures.	2,00	5,00	**3,8987**	,69050
I am able to deal tactfully with the ethical problems while communicating in L2.	2,00	5,00	**3,5570**	,67457
I take pleasure in listening to music from another culture.	1,00	5,00	**4,3165**	,88498
When I am reading a story book written in L2, I always try to analyze, interpret, and relate concepts to each other.	2,00	5,00	**3,8861**	,76774
Total			**3,377**	

The items presented in Table 3 are related to attitudes towards ICC. The mean score for this section is 3,513, indicating a relatively moderate level of acceptance. However, since there are some negatively worded items, this mean score should not be taken as precise. In terms of items, as we can see in the table, the participants believe that intercultural experiences can add some information to their previous knowledge (M=4,594), think that the right of people from other cultures have different values from their own is respectable (M=4,240), and take tolerant attitude to uncertainties (M=4,063). The participants also think that they are responsible for people of other races as our people (M=3,898), are often motivated by curiosity to develop my knowledge of my own culture as perceived by others (M=3,873), and believe the social system of where the person is from influences decision making process (M=3,794). In addition, the participants often motivated by curiosity to develop my knowledge of my own culture as perceived by others (M=3,873) and believe that the social system of where the person is from influences decision making process (M=3,794).

Table 3. *Descriptive statistics about attitude items*

items	min.	max.	mean	sd
1 When I am uncertain about cultural differences, I take a tolerant attitude.	2,00	5,00	**4,0633**	,82185
2 I believe that intercultural experiences can add some information to my previous knowledge	2,00	5,00	**4,5949**	,61015
6 The right of people from other cultures to have different values from my own is respectable.	2,00	5,00	**4,2405**	,71996
9 I rarely accept others' values and norms during communication in L2.	1,00	5,00	2,6203	1,22269
13 I believe that marriage between different cultures is wrong.	1,00	5,00	1,8861	,91969
14 I am often motivated by curiosity to develop my knowledge of my own culture as perceived by others.	2,00	5,00	**3,8734**	,75731
17 I believe the social system of where the person is from influences decision making process.	1,00	5,00	**3,7949**	,67148
20 Religious arrangements in different cultures are not fascinating for me.	1,00	5,00	2,6456	1,12133
22 I think we are responsible for people of other races as our people.	2,00	5,00	**3,8987**	,88571
Total			**3,513**	

Table 4 presents the results of Man-Whitney U test based on gender and attitudes to intercultural learning. Man-Whitney U test was preferred because the distribution of gender was not normal. As we can understand from Table 4, there are statistically significant differences between male and female participants in terms of three items. The first one is related to the right of people from other culture and their being respectable. Female students seem to have more respect for people from other cultures (female=50,22, male=36,73). Another statistically significant difference is related with religious arrangements between or among cultures. Male participants do not seem to be as interested in other religious arrangements as female participants (M=53,19, F=35,97). The last item where there is statistically significant difference is about being responsible for people from other cultures. Similarly, male students seem to be more interested in people from other cultures (M=27,62, F=42,56).

Table 4. *Man-Whitney test for gender in terms of attitudes*

item		gender	Mean	Mann-Whitney U	Sig. (2-tailed)
ATTIT1	male	16	35,41	430,500	,372
	female	62	40,56		
ATTIT2	male	16	41,78	459,500	,590
	female	62	38,91		
	male	16	33,31	397,000	,175
	female	62	41,10		
ATTIT3	male	16	50,22		

	female	62	36,73	324,500	**,027**
ATTIT4	male	16	40,66		
	female	62	39,20	477,500	,807
ATTIT 5	male	16	40,66		
	female	62	39,20	435,000	,390
ATTIT6	male	16	43,31		
	female	62	38,52	466,000	,732
ATTIT7	male	16	53,19		
	female	62	35,97	277,000	**,005**
ATTIT8	male	16	27,62		
	female	62	42,56	306,000	**,011**

Table 5 presents the results of Man-Whitney test for knowledge dimension. As can be understood from the table, there are no statistically significant differences between male and female participants

Table 5. *Man-Whitney test for gender in terms of knowledge*

item		gender	Mean	Mann-Whitney U	Sig. (2-tailed)
knowledge 1	male	16	45,47		
	female	62	37,96	400,500	,207
knowledge 2	male	16	38,34		
	female	62	39,80	477,500	,806
knowledge 3	male	16	42,00		,498
	female	62	38,21	440,000	
knowledge 4	male	16	41,19		
	female	62	39,06	469,000	,703
knowledge 5	male	16	31,19		
	female	62	41,65	363,000	,084
knowledge 5	male	16	43,91		
	female	62	38,36	425,500	,335

Finally, the results of Man-Whitney test as regards the skills dimension are given in table 6. As can be understood from the table, there are no statistically significant differences between male and female participants except for the item related to listening to foreign language. Female participants seem to be more willing to listen to foreign music (M=28,12, F=42,44)

Table 6. *Man-Whitney test for gender in terms of skills*

item		gender	Mean	Mann-Whitney U	Sig. (2-tailed)
skills 1	male	16	32,62		
	female	62	41,27	386,000	,150
skills 2	male	16	40,28		
	female	62	39,30	483,500	,869
skills 3	male	16	40,97		
	female	62	39,12	472,500	,762
skills 4	male	16	45,81		
	female	62	37,87	395,000	**,**157
skills 5	male	16	41,91		,598
	female	62	38,88	457,500	
skills 6	male	16	28,12		
	female	62	42,44	314,000	**,013**
skills 7	male	16	42,38		
	female	62	38,76	450,000	,526

4. Conclusion and discussion

The ultimate aim of this study is to explore pre-service ELL and ELT students' intercultural communicative competence (ICC) awareness in Turkish setting and examine whether such factors as knowledge, attitudes, and skills display any differences in their ICC. A total of 79 participants completed the Intercultural Communicative Competence Questionnaire. Results revealed that participants achieved almost high level of ICC, with higher mean scores in the skills dimension. Overall there were no significant differences in male and female participants' ICC levels.

As to the pedagogical implications, it can be suggested that pre-service ELL and ELT students should be provided with much more opportunities to take intercultural courses about ICC. It was concluded that these findings contributed to promoting intercultural awareness among undergraduate English majors and that the integration of cultural contents into the existing pedagogical paradigm and fostering self-evident tendency among language learners and directing their-self guides to develop ICC can lead to success in L2 learning. (H. Öz den alıntı)

References

Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.

Baker, W. (2015). Research into Practice: Cultural and intercultural awareness, *Language Teaching* (2015), 48 (1), 130–141.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2006). *Language teaching for intercultural citizenship: the European situation*. Paper presented at the NZALT conference, University of Auckland

Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. InE. Hinkel (Ed.) *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge, England: Cambridge University Press

Crystal, D. (2012). *English as a global language (3rd ed.)*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Deardorff, D. K. (2006). *Policy paper on intercultural competence*. Gutersloh, GM: Bertelsmann Stiftung.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press

Mirzaei, A. & Forouzande, F. (2013). Relationship Between Intercultural Communicative Competence and L2- Learning Motivation of Iranian EFL Learners, *Journal of Intercultural Communication Research*, 42:3, 300-318.

A Self-Report of Foreign Language Teacher Educators' Pedagogical Knowledge

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk Üniversitesi
saricobanarif@gmail.com
Doç. Dr. Özkan KIRMIZI
KarabukÜniversitesi
ozkankirmizi@gmail.com

Özet

Son zamanlarda öğretmenlerin sadece bilgiyi alan alıcılar olarak görüldükleri geleneksel yöntemden öğretmen adaylarının aktif karar vericiler olarak görüldükleri diyalojik bir yaklaşıma geçiş olmuştur. Bu değişimle öğretmen adaylarının yeni sorumlulukları ortaya çıktı ve sonuç olarak öğretme yetiştiriciler önemli aktörler haline gelmişlerdir. Öğretmenlerin alan bilgisi üzerine ve bu bilginin yeterlik temelinin diğer bileşenleri ile nasıl etkileşimde olduğu üzerine çalışmalar 1980'lerden beri bulgulayıcı çalışmalar yapılmıştır. Bu durumda bu çalışmanın nihai amacı yabancı dil öğretmen yetiştiricilerinin pedagojik alan bilgisindeki makro ve mikro kategoriler açısından incelenmesidir. Bu çalışma, Türkiye'nin çeşitli yerlerinde farklı üniversitelerdeki 57 öğretmen yetiştiricisiyle yapılmıştır. Erkek katılımcıların sayısı 15 ve kadın katılımcıların sayısı 40'tır. Amaçlarına ulaşmak için araştırmacılar Moradkhani, Akbari, Gafar-Samar, and Kiany (2013) tarafından önerilen ölçeği kullanmışlardır. Bu anket her birinin alt boyutları olan (1) dil ve bağlantılı bilimdallarının bilgisi, (2) ELT teorileri, beceriler ve teknikler bilgisi, (3) eğitim öğretim ortamı ve sosyla ilişkiler bilgisi, (4) sınıf, zaman ve öğrenmenin yönetilmesi bilgisi, (5) araştırma ve mesleki gelişim bilgisi, (6) okul deneyimi bilgisi (7) yansıtıcı öğretim ve sorgulayıcı öğretim, (8) öğretmenler ve onların değerlendirilmesine dair bilgi düzeyi vaşamalarından oluşmaktadır. Çalışmanın sonunda yabancı dil öğretmen yetiştiricilerinin bilgi tabanı altı çizilecek ve en önemli olanlar tartışılacak ve bazı önerilerde bulunulacak. Sonuçlar öğretmen yetiştiricilerinin *dil ve bağlantılı bilimdalları bilgisi, ELT teorileri, beceriler ve teknikler bilgisi, eğitim öğretim ortamı ve sosyla ilişkiler bilgisi*açısından yüksek bir seviyeye sahipken *okul deneyimi bilgisi ve öğretmenler ve onların değerlendirilmesine dair bilgi düzeyi ve yansıtıcı öğretim ve sorgulayıcı öğretim açısından* kendilerini orta derecede yeterli görmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler:*Yabancı dil, Öğretmen eğiticiler, Mesleki bilgi, Makro ve mikro stratejiler*

A Self-Report of Foreign Language Teacher Educators' Pedagogical Knowledge

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University
saricobanarif@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Özkan KIRMIZI
Karabuk University
ozkankirmizi@gmail.com

Abstract

Recently, there has been a shiftawayfromthe traditional approach in which teachers were the sole receivers of knowledge to a dialogic approach in which teacher candidates are viewed as active, thinking decision-makers. With this transformation came new responsibilities for teacher candidates and teacher educators became fundamental agents of change as a result. Insightful studies have been conducted on the nature of teachers' subject matter and how this knowledge interacts with other domains of the knowledge base the mid 1980's. Therefore, the ultimate aim of this study is to scrutinize the major categories of foreign language educators' pedagogical knowledge in terms of macro and micro strategies. The present study was conducted with 57 teacher educators who are employed at English Language Teaching Departments at several universities in Turkey. The number of male participants is 15 and female participants is 40. The researchers, to reach their ultimate aim, administered a pedagogical knowledge scale suggested by Moradkhani, Akbari, Gafar-Samar, and Kiany (2013). The scale consists of (1) knowledge of language and related disciplines, (2) knowledge of ELT theories, skills, and techniques, (3) knowledge of context and social relations, (4) knowledge of class, time, and learning management, (5) knowledge of research and professional development, (6) knowledge of practicum, (7) knowledge of teachers and their assessment, and (8) knowledge of reflectiveandcriticalteaching, eachof which has detailed micro categories. At the end of the study, information about the knowledge level of foreign language teacher educators will be highlighted and the most important one(s) will be discussed and solely some recommendations will be made. Theresultsindicatedthattheparticipantshave a highlevel of proficiency in terms of namely *knowledge of language and related disciplines,knowledge of ELT theories, skills, and techniques,* and ***knowledge of class,*****whiletheyratedthemselvesmoderatley in terms of *k****nowledge of practicum, knowledge of teachers and their assessment, andk****nowledge of reflective and critical teaching.***

Keywords: *Foreign language, Teacher educators, Professional knowledge, Macro and micro strategies*

1. Introduction

There is no doubt that teacher educators play a significant role in the total "ecology of teacher education" (Lunenberg et. al, 2005, p. 588). They combine policy makers and the reality (Moradkhani et al. 2013). Therefore, it is a must that they reflect the policy standards posed by the Ministry of Education (Bullough, 2001) and be able to exhibit these standards in practice (Lunenberg et al., 2005). In the last decades, the traditional approach in which teachers were the sole receivers of knowledge was displaced by a dialogic approach (Freeman, 2002) in which teacher candidates are viewed as "active, thinking decision-makers" (Borg, 2003, p. 81). With this transformation came new responsibilities for teacher candidates and teacher educators became fundamental agents of change as a result (Margolin, 2011).

Professional features of teacher educators are highly important, yet they receive little attention in the literature (Murray & Male, 2005; O'Sullivan, 2010) and language teacher education (Borg, 2011). Shulman (1987) defined pedagogical content knowledge (PCK) as "it represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction"

(p.8). In this definition, it is implied that (PCK) "… both an external and internal construct, as it is constituted by what a teacher knows, what a teacher does, and the reasons for the teacher's actions" (Baxter and Lederman 1999, p. 158). Hence, PCK can be conceptualized as both teachers' understanding and their action.

2. Methodology

Research Design

Thepresentstudyadopts a surveydesign.

Participants

The present study was conducted with 57 teacher educators who are employed at English Language Teaching Departments at several universities in Turkey. The number of male participants is 15 (26,3%) and female participants is 40 (%70,2). Of these participants, 26 (45,6%) are Dr. Faculty Members, 16 (28,1%) are Associate Professors, and 14 (24,6%) are Professors. One of the participants failed to provide his or her position. In terms of experience, the number of those who have 0-5 years of experience is 17 (29,8%), the number of those who have 6-10 years of experience is 27 (47,4%), and the number of those who have more than 11 years of experience is 12 (21,1%).

Data collection tool

The semi-structured interview protocol developed and conducted with 5 teachers, teacher trainers, and university professors by Moradkhani, Akbari and G. Samar (2013) was be used as a basis for data collection. The items the emerged from the interviews conducted by Moradkhani, Akbari and G. Samar (2013) were transformed into a questionnaire. The items relate to the teacher trainers' pedagogical knowledge that encompasses eight categories; namely, (1) knowledge of language and related disciplines, (2) knowledge of ELT theories, skills, and techniques, (3) knowledge of context and social relations, (4) knowledge of class, time, and learning management, (5) knowledge of research and professional development, (6) knowledge of practicum, (7) knowledge of teachers and their assessment, and (8) knowledge of reflective and critical teaching. At the end of the study, the results will be discussed and suggestions for future research and recommendations for foreign language teacher trainers will be provided.

3. Findings

Table 1. *Knowledge of language and related disciplines*

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of English language (proficiency)	2,00	5,00	**3,8000**	,70448
knowledge of educational psychology	1,00	5,00	3,4107	,98676
knowledge of sociology	1,00	5,00	3,2143	,92862
knowledge of linguistics	1,00	5,00	**3,6607**	,81524
knowledge of testing	2,00	5,00	**3,6429**	,69879
knowledge of psycholinguistics	1,00	5,00	3,0357	1,06112
knowledge of sociolinguistics	1,00	5,00	3,1429	,99870
knowledge of L1 (metalanguage)	1,00	5,00	**3,7143**	1,03948
knowledge of ESP	1,00	5,00	**3,5357**	,93350
knowledge of target language culture	2,00	5,00	**3,6607**	,72052
knowledge of teaching-related art	1,00	5,00	3,2143	,90883
total			3,457	

The findings related to knowledge of language and related discipline sare given in Table 1. As can be seenfromthetable, theparticipantsviewthemselvesmoderately in terms of knowledge of languageandrelateddisciplinesin general (M=3,457). The items in which the participants rated themselves highest is knowledge of English language (proficiency) (M=3,800), followed by knowledge of L1 (metalanguage) (M=3,714), knowledge of linguistics (M=3,660) and knowledge of target language culture (M=3,660). Knowledge of testing comes next (M=3,642). On the other hand, the area where the participants rated themselves as the least proficient is knowledge of psycholinguistic (M=3.035) followed by knowledge of sociolinguistics (M=3,142).

Table 2. *Knowledge of ELT theories, skills, and techniques*

item	min.	max.	mean	sd
1. Knowledge of ELT theories	1,00	5,00	**3,6429**	,81861
2. Knowledge of language teaching methods	1,00	5,00	**3,6786**	,97435
3. Knowledge of the philosophy of teaching	1,00	5,00	3,2182	1,04865
4. Knowledge of teaching techniques	1,00	5,00	**3,6182**	,99053
5. Knowledge of error correction	1,00	5,00	**3,6429**	,88273
6. Knowledge of classroom teaching routines	1,00	5,00	**3,7500**	,85812
7. Knowledge of ELT theory evaluation	1,00	5,00	3,3571	,98033
total			3,558	

The descriptive results pertaining to knowledge of ELT theories, skills, and techniques are presented in Table 2. As we can understand from the table, the general mean score for this category is 3,558, indicating a moderate level of self-reported proficiency. The highest rated sub-category here is knowledge of classroom teaching routines (M=3,750), followed by knowledge of language teaching methods (M=3,678). The next knowledge base rated high by the participants are knowledge of ELT theories (M=3,642) and knowledge of error correction (M=3,642). Under this category, the sub-category Knowledge of the philosophy of teaching was rated the least by the participants (M=3,218).

Table 3. *Knowledge of context and social relations*

item	min.	max.	mean	sd
1 Knowledge of teacher candidates'(TCs') future teaching condition	1,00	5,00	3,5000	,85280
2 Knowledge of teacher candidates' future students	1,00	5,00	3,4286	,82808
3 Knowledge of educational policies, goals, and objectives	1,00	5,00	**3,7143**	,80259
4 Knowledge of social relations	1,00	5,00	**3,8214**	,85508
total			3,612	

The findings related to knowledge of context and social relations are presented in Table 3. The general mean score for this category is 3,612, again pointing to a moderate level of self-perception on the part of teacher educators. In this category, the most rated item is knowledge of social relations (M=3,821) and knowledge of educational policies, goals, and objectives (M=3,714). The other two items are also relatively highly rated by the participants. In short, it can be said that TEs have a relatively moderate to high level of self-perceived proficiency in terms of knowledge of context and social relations.

Table 4. ***Knowledge of class, time, and learning management***

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of transferring information to TCs	1,00	5,00	3,6607	,90004
knowledge of responding to TCs' questions	1,00	5,00	3,5357	,89370
knowledge of classroom management	1,00	5,00	**3,7679**	,83101
knowledge of time management	2,00	5,00	**3,8214**	,89660
knowledge of lesson plan	2,00	5,00	**3,9464**	,72412
knowledge of TCs' involvement	1,00	5,00	3,6607	,92002
knowledge of successful classroom performance	1,00	5,00	**3,8750**	,76426
total			3,753	

The next section is knowledge of class, time, and learning management and descriptive statistics related to this section are presented in Table 4. In this category, TEs rated themselves more than the previous three sections and the mean score for this category is 3,753. The most rated item in this category is knowledge of lesson plan (M=3,946) followed by knowledge of successful classroom performance (M=3,875). It is also important to note that L2 teacher educators have a moderate level of perceived competence in knowledge of time management (M=3,821) and knowledge of classroom management (M=3,82). In this category, the least rated item was knowledge of responding to TCs' questions with a mean score of 3,535.

Table 5. ***Knowledge of research and professional development***

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of academic resources	1,00	5,00	3,5000	1,02691
knowledge of materials	2,00	5,00	**3,7679**	,80884
knowledge of professional development	1,00	5,00	3,5000	1,00905
knowledge of research	1,00	5,00	3,6786	,87609
knowledge of new ideas	2,00	5,00	**4,0179**	,75054
knowledge of technology use	2,00	5,00	**3,9643**	,73767
knowledge beyond boundaries of books	1,00	5,00	3,5893	,86921
total			3,712	

Table 5 presents the descriptive results regarding k**nowledge of research and Professional development. The general mean score for this category is 3,712, indicating a moderate level of competence. In this category, the most rated item was** knowledge of new ideas (M=4,017) followed by knowledge of technology use (M=3,964). The third most rated item is knowledge of materials (M=3,767). Based on the statistical information provided in this section, it can be seen that teacher educators have a relatively moderate level of knowledge in terms of academic resources and professional development (M=3,500).

Table 6. *Knowledge of practicum*

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of practical demonstration of teaching	1,00	5,00	**3,7143**	,80259
knowledge of connecting theory and practice	1,00	5,00	**3,6964**	,87219
knowledge of provision of practical teaching experience	1,00	5,00	**3,6964**	,82945
knowledge of research-practice connection	1,00	5,00	3,4821	1,00889
total			3,647	

The descriptive statistics regarding knowledge of practicum is presented in Table 6. From the results, it is clear that teacher educators have a moderate level of self-perceived proficiency in terms of knowledge of practicum (M=3,647). Teacher educators seem to be knowledgeable in terms of practical demonstration of teaching (M=3,714), connecting theory and practice (M=3,694), and the provision of practical teaching experience (M=3,696). However, teacher educators have a relatively low level of self-perceived competence in terms of knowledge of research-practice connection (M=3,482).

Table 7. *knowledge of teachers and their assessment*

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of motivating TCs	1,00	5,00	3,6964	,82945
knowledge of TCs' needs	1,00	5,00	3,5893	,88988
knowledge of assessing TC	1,00	5,00	3,4107	,96816
knowledge of the TCs' learning process	1,00	5,00	3,5893	,94920
knowledge of TCs' emotional well-being	1,00	5,00	**3,7143**	,88860
knowledge of TCs' prior knowledge	1,00	5,00	**3,6909**	,90006
knowledge of qualified teacher selection	1,00	5,00	3,5714	,96967
knowledge of teacher observation	1,00	5,00	3,5714	1,00647

knowledge of feedback provision for TCs' performance	1,00	5,00	**3,7500**	,91949
knowledge of supervision	1,00	5,00	3,6429	1,05190
knowledge of a good teacher's characteristics	1,00	5,00	**4,1250**	,83258
total			3,665	

This section concerns knowledge of teachers and their assessment. The general mean score for this section is 3,655, which again indicates a relatively moderate level of self-perceived competence. The descriptive statistics indicate that L2 teacher educators view themselves highly confident in **knowledge of a good teacher's characteristics (M=4,125). Teacher educators are moderately competent in how to provide feedback (M=3,750), and emotional well-being (M=3,714), and teacher candidates' prior knowledge (M=3,690). On the other hand, teacher educators rated themselves the lowest in terms of assessment (M=3,410), knowledge of qualified teacher selection (M**=3,571), and**knowledge of teacher observation (M**=3,571).

Table 8. ***Knowledge of reflective and critical teaching***

item	min.	max.	mean	sd
knowledge of creativity	1,00	5,00	**3,9286**	,93141
knowledge of oneself	1,00	5,00	**3,9286**	,89152
knowledge of provision of a good citizen model	1,00	5,00	**3,8036**	,84034
knowledge of changing teacher candidates' ideas	2,00	5,00	**3,8036**	,79589
knowledge of fostering reflective teaching in teacher candidates	1,00	5,00	3,6786	,95550
knowledge of political relations	1,00	5,00	3,2500	1,13217
total			3,732	

The last part is related to k**nowledge of reflective and critical teaching. The mean score for this part is 3,732, pointing to a moderately high level of competence. As regards reflective and critical teaching, teacher educators view themselves fairly competent in knowledge of creativity (M=3,928), and knowledge of oneself (M=3,928). L2 teacher educators also view themselves competent in knowledge of provision of a good citizen model (M=3,803) and** knowledge of changing teacher candidates' ideas (M=3,803). Nevertheless, teacher educators seem to fail to grasp political relations (M=3,250).

4. Conclusion and Suggestions

Descriptive in nature, the present study investigated pedagogical content knowledge of EFL teachers in terms of (1) knowledge of language and related disciplines, (2) knowledge of ELT theories, skills, and techniques, (3) knowledge of context and social relations, (4) knowledge of class, time, and learning management, (5) knowledge of research and professional development, (6) knowledge of practicum, and (7) knowledge of teachers and their assessment. The first category, namely *knowledge of language and related disciplines*, it was found that EFL teacher educators rated themselves highest in knowledge of English language (proficiency), knowledge of L1 (metalanguage), knowledge of target language culture. In this category, the participants rated themselves the least in knowledge of psycholinguistics. The second category is *knowledge of ELT theories, skills, and techniques*. In this category, the participants rated themselves the highest in terms of knowledge of ELT theories, knowledge of language teaching methods, knowledge of error correction, knowledge of classroom teaching routines. In this category, the participants rate themselves the least in terms of knowledge of the philosophy of teaching. In regard to *knowledge of context and social relations*, knowledge of social relations knowledge of educational policies, goals, and objectives.

With regard to *knowledge of class, time, and learning management,* it was found out that knowledge of time management, knowledge of lesson plan and knowledge of successful classroom performance were the most rated items by the teacher educators. The following two most rated items were knowledge of classroom management, knowledge of time management. When it comes to ***knowledge of research and professional development***, the results indicated a moderate level of proficiency on the part of teacher educators. In this category, teacher educators rated themselves the most in knowledge of new ideas and knowledge of technology use, followed by knowledge of materials. It can be said that teacher educators have a relatively higher level of self-perceived proficiency in terms of k**nowledge of research and professional development. In terms of *k****nowledge of practicum*, teacher educators have a moderate level of self-perceived proficiency in terms of knowledge of practicum. Practical demonstration of teaching, connecting theory and practice, and the provision of practical teaching experience were highly rated by the participants. However, teacher educators have a relatively low level of self-perceived competence in terms of knowledge of research-practice connection.** As for *knowledge of teachers and their assessment*, a relatively moderate level of self-perceived competence was reported by the participants. L2 teacher educators view themselves highly confident in **knowledge of a good teacher's characteristics, and moderately competent in how to provide feedback, and emotional well-being, and teacher candidates' prior knowledge. On the other hand, teacher educators rated themselves the lowest in terms of assessment, knowledge of qualified teacher selection**, and**knowledge of teacher observation**.

Finally, in regard to *k****nowledge of reflective and critical teaching,*** **the participants reported a moderately high level of competence. teacher educators view themselves fairly competent in knowledge of creativity, and knowledge of oneself. L2 teacher educators also view themselves competent in knowledge of provision of a good citizen model and** knowledge of changing teacher candidates' ideas. Nevertheless, teacher educators seem to fail to grasp political relations.

When we consider PCK within the context of Vygotsky's socio-cultural theory, teacher education can be viewed as a process of developing 'pedagogical content knowledge' (Johnson, 2009; Lantolf & Johnson, 2007). In this case, the process of teacher education should go beyond content mastery in the traditional, and separate, knowledge domains of linguistics, L2 acquisition

(SLA), and teaching methods; instead, teacher education ought to focus on the dialectical unity of linguistics, SLA, and teaching methods in and for classroom practice (Johnson, 2009).

This comes to mean that the kind of knowledge that is gained in teacher education programs may be conceptualized as qualitatively distinct from the knowledge proposed within the scope of socio-cultural theory. Therefore, this kind of a knowledge base can be thought of creating and developing in teachers an orientation to L2 teaching as 'praxis', which is defined as the unity of theory and practical activity. According to Compernolle & Henery (2015), it is also possible to relate this kind of knowledge with concept-based instruction where PCK is to be understood as the theoretical basis for relevant concepts and linguistic practices. As such, through concept-based instruction in L2 teacher education, thanks to its dialectical nature, pedagogical-content-knowledge-as-praxis unites theory and practical activity.

Similarly, Moore (2003: 33) emphasized that "rather than an emphasis on the how-to-concerns associated with routine procedures, time management, and constructing lesson plans, the preservice teacher learns to reflectively build a praxis for teaching that acts as a personal and theoretical knowledge base". It can be concluded from this quotation that besides providing innovative field experience options, educators should also systematically include time for preservice teachers to reflect on their learning while immersed in authentic settings. In order to do this, simple case studies can be presented to pre-service teachers in their practicum experience and they may reflect on these experiences. According to Park & Oliver (2007), teachers' PCK is idiosyncratic to a certain extent because the actual activization of PCK is all about integrating different components of PCK and each teacher develops such components as a result of different experiences and knowledge. Moreover, being idiosyncratic teachers' PCK tend to change continuously and teachers reconstruct it. Therefore, studies that focus on PCK should be conducted in the form of case studies or may adopt more qualitative designs that attempt to focus on the personal experiences of teachers individually. In addition, since teachers' PCK tend to change continuously, longitudinal studies would produce more insights into the PCK development of teachers.

References

Baxter, J. A., & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp.147–161). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2011). Language teacher education. In J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 215-228). New York: Routledge

Bullough Jr., R. V. (2001). Pedagogical content knowledge circa 1907 and 1987: A study in the history of an idea. *Teaching and Teacher Education*, 17, 655-666.

Compernolle, R.A van & Henery, A. (2015). Learning to do concept- based pragmatics instruction: Teacher development and L2 pedagogical content knowledge, *Language Teaching Research*, Vol. 19(3) 351–372.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. 35(1), 1-13.

Johnson, K.E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective.* New York: Routledge.

Lantolf, J.P., & Johnson, K.E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *Modern Language Journal*, 91, 877–892.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2005). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education, 23*, 586-601.

Margolin, I. (2011). Professional development of teacher educators through a "transitional space": A surprising outcome of a teacher education program. *Teacher Education Quarterly*, 38, 7-25.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21, 125-142.

Moradkhani, S., Akbari, R., Ghafar Samar, R., & Kiany, G. R. (2013). English Language Teacher Educators' Pedagogical Knowledge Base: The Macro and Micro Categories. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(10). 123-141.

O'Sullivan, M. C. (2010). Educating the teacher educator-A Ugandan case study. International *Journal of Educational Development*, 30, 377-387.

Park, S. &Oliver, J.S. (2008). RevisitingtheConceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a ConceptualTooltoUnderstandTeachers as Professionals, *ResSciEduc*, 38:261–284

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22

WebQuest Öğrenme Ortamında Gerçekleşen Problem Çözme Sürecine İlişkin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Düşünce ve Tutumları

Tuba GENÇ
Uludağ Üniversitesi
tuba-genc-1993@hotmail.com
Kübra MAKAS
Uludağ Üniversitesi
kbr_mks@hotmail.com
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ
Uludağ Üniversitesi
rezentas@uludag.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, WebQuest öğrenme ortamında gerçekleşen problem çözme sürecine ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin düşüncelerini ve tutumlarını incelemektir. Nitel veri toplama tekniği ele alınan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Seçilen öğrencilerin seviyelerini öğrenmek amacıyla araştırmacılar tarafından doğal sayı problemleri ile alakalı iki WebQuest hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri, WebQuestlerin uygulanması sırasında yapılan ekran ve ses kayıtları ve uygulama sonrası ise öğrencilerle yapılan 6 adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme sorularından elde edilen nitel veriler daha önceden belirlenen temalara göre gruplandırılarak betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu gruplanan temalar, WebQuest ile öğrenme, Derslere ilgi, Tercih, Matematiğe karşı tutumlar şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, WebQuest ile öğrenme teması incelendiğinde WebQuest öğrenme ortamında yapılan derslere öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Derslere ilgi teması incelendiğinde öğrencilerin ilk kez internet tabanlı bir web öğrenme ortamında problem çözecekleri için meraklı ve ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin dersin öğretimindeki tercihlerini yansıtan tema incelendiğinde en çok öğretmen ve WebQuest ile öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarında WebQuest ortamının etkisi incelendiğinde, daha önceden olumlu tutum içerisinde olan öğrencilerin bu tutumlarını daha da kuvvetlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamına dair olumlu yaklaşım içinde bulundukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:*WebQuest, Problem çözme, Matematiğe karşı tutum*

The Thoughts and Attitudes of The Sixth Grade Students Related to The Problem Solving Problem of The WebQuest Learning

Tuba GENÇ
Uludağ University
tuba-genc-1993@hotmail.com
Kübra MAKAS
Uludağ University
kbr_mks@hotmail.com
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ
Uludağ University
rezentas@uludag.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to examine the thoughts and attitudes of the sixth-grade students on the problem-solving process in the WebQuest learning. In this study, which deals with qualitative data collection techniques, a semi-structured interview technique is used. Two WebQuests have been prepared by researchers related to natural number problems in order to learn the levels of the selected students. The data of the research consists of the screen and voice recordings made during the implementation of the WebQuests and 6 interview questions made by the students after the application. The qualitative data obtained from the interview questions were grouped according to the previously determined themes and analyzed by descriptive analysis. These grouped themes are learning with WebQuest, interest in classes, preference, attitudes towards mathematics. According to the results obtained from the research, when the learning relation with WebQuest was examined, it was seen that the students were positive attitudes towards the lessons made in WebQuest learning environment. It is observed that the students are prying and interested in solving problems in an internet based web learning environment for the first time. When the theme reflecting the preferences of the students in the teaching of the students is examined, it is determined that they want to learn most with the teacher and WebQuest. When the influence of the WebQuest environment on students' attitudes towards mathematics is examined, students who have already been in a positive attitude have attained a stronger attitude. In general, it has been observed that students have a positive attitude towards the WebQuest learning environment.

Keywords:*WebQuest, Problem solving, Attitude towards mathematics*

1. Giriş

Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM)'nin öğrencilerin kazanması gereken davranışları arasında bulunan "matematiksel problem çözücüler olma" ve MEB matematik öğretim programında kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında bulunan "problem çözme" matematiğin günlük hayatta kullanılan önemli parçalarından biridir. Problemler sayesinde öğrenciler çevrelerindeki dünyayı anlamaya başlarlar. Bu sebeple öğrencilere problem çözme becerisinin kazandırılması diğer becerilerin kazandırılmasında anahtar rol oynamaktadır. Öğrencilerin matematik problemlerinde bilgiyi ezberleme yerine kavrayarak öğrenmeleri bilginin kalıcılığında öneme sahiptir. Kavrayarak öğrenmenin sağlanmasında bilgiyi alma ve işleme sürecindeki farklılıklar, öğrenme stillerinin de birbirinden farklılık göstermesine kaynak oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar da bireylerin öğrenme stilleri dikkate alınarak gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin, öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur (Scales, 2000). Bu sebeple öğretim ortamlarının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir.

Günümüz öğrencileri ve yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş eğitim programı dikkate alındığında öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerine önemin daha da arttığı görülmektedir (Akçay & Şahin, 2013). Bireyin yaşama hazırlanması ve çeşitli beceriler kazanması açısından eğitim kurumlarının bilişim teknolojilerinden faydalanması zorunlu hale gelmiştir (Aldemir & Tatar, 2014) . Teknolojik gelişmeler öğrencinin aktif olduğu, ezberden uzaklaşıp kendi gelişim sürecinde problemlere çözüm bulduğu, hipotez oluşturup bunları test edebildiği, varsayım ve çıkarımlarda bulunabildiği, tartışma ve iş birliğine dayalı bir öğrenme süreci oluşturmaktadır (Baki & Güveli, 2000). Öğrencilerin İnternet üzerinden ders çalışabilmelerine ve eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmelerine imkân veren pek çok sistem üzerinde çalışılmaktadır (Akçay, 2011). Bu çalışmaların başını bugünün öğrencisinin ilgisini artıracak, araştırma yapmasını kolaylaştıracak, eğlenirken öğrenmesini sağlayacak İnternet tabanlı yöntemler çekmektedir (Akçay & Şahin, 2013).

İnternet ortamındaki bilgi kaynaklarının öğretim ortamına getirilmesinde Dodge ve March tarafından geliştirilen WebQuest yazılımı kullanılmaktadır (Zencirci & Asker, 2009). Web Macerası (WebQuest) internet tabanlı öğretim yöntemi 1995 yılında San Diego State Üniversitesinden Bernie Dodge tarafından ortaya çıkmıştır. Daha sonra aynı üniversitede çalışan Tom March tarafından geliştirilen WebQuest İngilizce Web (ağ) ve quest (sorgulama) kelimelerinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır(Akçay & Şahin, 2013). WebQuestin amacı öğrencilere bilgiyi hazır olarak vermek yerine onları bir problem durumu içine sokarak problemi çözebilmeleri için gerekli bilgilere web ortamında kendilerinin arama ve ulaşmasını sağlamaktır. Daha sonra ulaştıkları bu bilgileri anlamlandırıp kullanarak problemi çözmeleri beklenmektedir. Ülkemizde de derslerde WebQuest kullanımı araştırmacılar tarafından ilgi görmüş ve kullanılmıştır(Şahin & Baturay, 2011) (Özerbaş, 2012) (Kurtuluş, Ada, & Yanık, 2014). WebQuestin öğrencilerin matematik dersindeki motivasyonlarını arttırdığı ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı araştırmalar tarafından ortaya çıkmıştır(Halat, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ders kitabı ve geleneksel öğretime karşı gerçek yaşam durumlarını da modelleyebilen bir ortam olarak WebQuestin öğretimde kullanımına daha istekli baktıkları ortaya çıkarılmıştır (Öksüz & Uça, 2010). Dodge (1997) öğrencilerin problem durumunu en fazla 3 ders saatinde tamamlayabileceği şekilde tasarlanan WebQuestleri kısa süreli, 1 hafta ile 1 ay süre içerisinde tamamlayabileceği şekilde tasarlanan WebQuestleri uzun süreli WebQuest olarak tanımlamıştır. Kısa süreli WebQuest öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını ve sentezlemelerini eğitsel amaç edinirken uzun süreli WebQuest öğrencilerin bilgilerini artırarak bilgiyi içselleştirmelerini amaç edinmiştir.

WebQuest'in adımları "Giriş (introduction), İşlem /görev (task), Süreç (process), Bilgi kaynakları (resources), Değerlendirme (evaluation), Sonuç (conclusion)" dır. Giriş: WebQuestin ilk adımı olan bu kısımda öğrencilerin problem durumuna ilgi ve meraklarının çekilmesi hedeflenir. Bu doğrultuda problem durumu öğrencilere bir senaryo içerisinde sunulur ve problem bitene kadar senaryo içerisindeki role bürünmeleri istenir. İşlem /görev: bu aşamada öğrencilerin verilen problem durumunu çözmeleri için neler yapmaları gerektiği açıklanır. Süreç: bu aşamada öğrencilere verilen görevleri tamamlarken hangi adımları, nasıl takip edecekleri açık, anlaşılır, sade ve öğrencinin seviyesine uygun olarak açıklanır. Bilgi kaynakları: Bu aşamada öğrencilerin verilen görevleri tamamlayabilmeleri için gerekli web kaynakları verilir. Değerlendirme: Bu aşamada öğrencilerin ortaya çıkardıkları ürünlerin puanlamasının nasıl yapılacağı ve her bir adımın nasıl değerlendirileceği açıklanır. Sonuç: bu aşamada öğrencilerin tamamladıkları etkinlikler sonucunda müfredattaki hangi hedeflere ve becerilere ulaştıkları giriş bölümüyle paralel şekilde açıklanır.

Bu araştırmanın amacı altıncı sınıf öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri problem çözme sürecine ait düşünce ve tutumlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda "altıncı sınıf öğrencilerin problem çözme sürecinde WebQuest ortamındaki davranış, düşünce ve tutumları nasıldır?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada WebQuest öğrenme ortamında gerçekleşen problem çözme sürecine ilişkin öğrencilerin düşünce ve tutumlarını incelemek amacıyla nitel yöntem kullanılmıştır. Creswell'e göre "Sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların yönelttiği anlamları bulmaya ve anlamaya yönelik yaklaşıma nitel yöntem denir."

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ilinin Gemlik ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 35 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle araştırmacılardan birinin çalıştığı kurumdaki bir sınıf seçilmiştir. Araştırma, belirtilen ortaokulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde matematik dersinde 2 hafta sürecince uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin problem çözme sürecinde WebQuest öğrenme ortamına ilişkin düşünce ve tutumlarını incelemek amacıyla veri toplama aracı olarak ekran kaydı, ses kaydı ve 6 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Yazlık (2015) de kullanılan bazı sorular, 9 lisansüstü öğrencisi ve 1 öğretim üyesi görüşüne başvurulduktan sonra üzerinde değişiklikler yapılarak son şekline getirilmiştir. Bu görüşme soruları aşağıdaki gibidir.

1. WebQuest öğrenme ortamını kullanarak problem çözmenin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Problemi çözmek için kullandığınız linklerin öğrenmenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
3. Matematiğe karşı olan tutumunuz üzerinde WebQuest öğrenme ortamı nasıl etki oluşturdu?
4. Matematiğin diğer konularınıda WebQuest benzeri bir web tabanlı bilgisayar ortamıyla öğrenmek ister miydiniz?
5. Sizce WebQuest öğrenme ortamı sayesinde öğretmene bağlı olmadan öğrenme gerçekleşebilir mi?
6. İlgili konuyu veya matematikte bulunan diğer konuları öğrenirken tercihiniz öğretmen ile öğrenmek mi WebQuest ile öğrenmek mi olur?

Öğrencilerin problem çözme sürecinde WebQuest öğrenme ortamındaki tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada sınıf seviyesi ve milli eğitim müfredatı göz önüne alınarak problemler başlığı daraltılmış ve doğal sayı problemleri olarak belirlenmiştir. Öğrenciler iki hafta ikişer saat boyunca bilgisayar laboratuvarına götürülmüş ve ikili veya üçlü gruplar halinde uygulama yaptırılmıştır. Hazırlanan WebQuestler üzerinden uygulama yapan öğrencilerin verilen adımları takip ederek sonuca ulaşmaları beklenmiştir. Araştırmacılar öğrencilerin takıldıkları yerler de onlara yardımcı olmak amacı ile yol göstermişler fakat çözüme öğrencilerin kendilerinin ulaşmalarına dikkat etmişlerdir. Bilgisayarlardan ekran görüntüsü kayıt aracı yüklenerek bir grubun uygulama sırasında yaptıkları ekran görüntüsü ve ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Yapılan araştırmada öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamındaki problem çözme süreçlerine ilişkin düşünce ve tutumlarına dair elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz ile elde edilen verilerin önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2004). Araştırmada, Yazlık (2015) kullandığı tema ve alt temalar kullanılmıştır. Elde edilen verilerin bu tema ve alt temalar altına kodlanmasında iki araştırmacı ayrı olarak çalışmıştır. Araştırmacılar yaptıkları kodlamaların tutarlılığını karşılaştırmak amacıyla güvenirlik hesaplaması yapmışlar ve ortaya çıkan sonucun %70'den büyük olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

WebQuest ortamında problem çözen öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamına ilişkin görüş ve tutumlarının ayrıntılı şekilde incelenmesi için 35 öğrenci arasından isteklilik durumları göz önüne alınarak 25 öğrenci seçilmiştir. Seçilen 25öğrenci ise Ö1, Ö2, …, Ö25 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerden görüşme formu aracılığıyla elde edilen verilere göre Tablo 3.1'deki temalar ve alt temalar elde edilmiştir. Tablo 3.1 deki tema ve alt temaların her biri aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Görüşme formundan elde edilen temalardan ilki olan "WebQuest ile Öğrenme" teması ve bu temaya ait alt temalar ile alt temaların frekansları Tablo 3.2"de verilmiştir.

Tablo 3.1.*Tema ve Alt Temalar*

Sıra	Tema	Alt Tema
1	WebQuest İle Öğrenme	Kalıcı Öğrenme
2		Öğrenmeyi Kolaylaştırma
3		Hızlı Öğrenme
4		Eğlenerek Öğrenme
5	Dersle İlgili	Aktif Katılım
6		Dikkat
7		Çaba
8		Merak
9	Tercih	Öğretmen İle Öğrenme
10		WebQuest İle Öğrenme
11		Öğretmen ve WebQuest İle Öğrenme
12	Matematiğe Karşı Tutum	Olumsuz Tutumu Değiştirme
13		Olumlu Tutumu Kuvvetlendirme
14		Olumsuz Tutumu Değiştirmeme
15		Olumlu Tutumu Değiştirmeme

Tablo 3.2.*WebQuest İle Öğrenme Temasına İlişkin Frekanslar*

Tema	Alt Tema	Frekans
WebQuest İle Öğrenme	Eğlenerek Öğrenme	16
	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	7
	Hızlı Öğrenme	7
	Kalıcı Öğrenme	5

Öğrencilere yapılan görüşmeler incelendiğinde "WebQuest ile Öğrenme" temasına ait 4 adet alt tema ortaya çıkmaktadır. WebQuest ile öğrenme teması incelendiğinde "Eğlenerek Öğrenme" alt temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Aşağıda alt temaları destekleyen öğrenci görüşlerinden birkaçına yer verilmiştir:

"Kalıcı Öğrenme"
Ö10: WebQuest de çözdüğümüz problemlerde resimler olduğu için problemi gözümün önüne getirebildim. Problemi sanki içindeymiş gibi çözdüm. Hani içinde mektup falan var ya … Matematiğin diğer konularını da WebQuest benzeri bir bilgisayar ortamı ile öğrenirsem daha kalıcı olabilir.

"Öğrenmeyi Kolaylaştırma"
Ö15: Problemi çözmek için verilen linkler problemi hızlı yoldan bulmamızı sağladı, nasıl yapacağımızı bilemeyip yanlış sonuçlar çıkarabilirdik.
Ö: Bilgisayarda sitede çözdüğümüz problemlerde resimler vardı. Resimlerle daha kolay öğrendim bir de linkler vardı linklerde problemi daha kolay çözmemize katkı sağladı.

"Hızlı Öğrenme"
Ö14: Problemi çözmek için girdiğim linkler problemi daha hızlı ve daha iyi çözmeme yardım etti. Çünkü WebQuestte problemi çözerken adım adım yaptık.
Ö27: WebQuest kullanarak problem çözmek benim daha Hızlı öğrenmemi sağladı. Altta olan linkler problemi çözmek için zaman kazandırdı.

"Eğlenerek Öğrenme"
Ö4: WebQuesti çok sevdim. WebQuest matematiği karşı olan bakış açımı daha eğlenceli hale getirdi. Bu konuda sınıfta matematiği hiç sevmeyenler bile o derste gülerek eğlendi problemleri çözmeye çalıştılar. Gerçekten sınıfça bu uygulamayı çok sevdik.
Ö19: WebQuest bence benim öğrenmemi olumlu etkiledi. Sizinle olan dersimiz verimli ve güzel geçiyor ama WebQuest ile dersimiz daha güzel hale geldi öğrenimimde çok daha eğlenceli oldu.
Öğrencilerin WebQuest ile öğrenme temasına ait görüşlerini bakıldığında bu tema altında yer alan alt temalara ilişkin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.
"Dersle İlgili" teması ve bu temaya ait alt temalar ile alt temaların frekansları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3.*Dersle İlgili Temasına İlişkin Frekanslar*

Tema	**Alt Tema**	**Frekans**
Dersle İlgili	Aktif Katılım	12
	Merak	7

Ülkemizin felsefe edindiği yapılandırmacı yaklaşıma göre her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmelidir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde "Dersle İlgili" temasına ait "Aktif Katılım" alt temasının öne çıktığı görülmüştür. Aşağıda alt temaları destekleyen öğrenci görüşlerinden birkaçına yer verilmiştir:

"Aktif Katılım"
Ö5: Problemi çözerken bize gizli görev verildi. Tarihi eser kaçakçılarını yakaladık. Kendimizi problemi çözerken gerçekten dedektifmiş gibi düşündük. Problemi çözüncede yıldız alıyoruz eğlenceli birşey.
Ö16: O sayfada aşamalar vardı. Sırasıyla aşamaları geçtik ve hedeflere ulaştık. Arkadaşımla farklı ülkelerde yaşıyormuş gibi düşündük birbirimizi. Bir de orada farklı bilmediğim ülke öğrendim.
"Merak"
Ö15: Eğlenceli dersler matematiğe karşı olan merakımızı arttırıyor. Bu nedenle matematiği sevmemizi sağlıyor.
Ö17: WebQuestteki sorular sizin bize sınıfta yaptırdığınız sorularla aynı değildi. Ilk bilgisayarda kalem kullanmadan problemi çözeceksiniz dediğinizde şaşırdım.
Öğrencilerin Dersle ilgili temasına ait görüşlerini bakıldığında bu tema altında yer alan alt temalara ilişkin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. WebQuest öğrenme ortamı öğrencilere kazanımları gerçek yaşama problemleri bağlamında sunduğu için öğrencilerin derse aktif katılımları ve öğrencilerin ilk kez internet tabanlı bir web öğrenme ortamında problem çözecekleri için merak ve ilgili oldukları görülmektedir. "Tercih" teması ve bu temaya ait alt temalar ile alt temaların frekansları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4.*Tercih Temasına İlişkin Frekanslar*

Tema	**Alt Tema**	**Frekans**
Tercih	Öğretmen ve WebQuest İle Öğrenme	15
	WebQuest İle Öğrenme	4
	Öğretmen İle Öğrenme	6

Öğrencilere yapılan görüşmeler incelendiğinde "Tercih" temasına ait 3 adet alt tema ortaya çıkmaktadır. Alt temalara ait frekanslar öğrencilerin dersin öğretimindeki tercihlerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında birçoğunun öğretmen ve WebQuest ile birlikte öğrenmek istedikleri görülmüştür. Aşağıda alt temaları destekleyen öğrenci görüşlerinden birkaçına yer verilmiştir.

"Öğretmen İle Öğrenme"
Ö7: Ben dersi öğretmenden öğrenmeyi isterim. Canlı anlatım bence web sayfasından daha iyi. Bazen yardım almadan soruları çözemeyebiliyorum.
Ö1: WebQuest matematiği eğlenceli yapmak için güzel bir program ama öğretmenimden öğrenmek benim için daha zevkli.
"WebQuest İle Öğrenme"
Ö4: Bence dersler bilgisayardan WebQuestin daha eğlenceli ve kolay oluyor.
"Öğretmen ve WebQuest İle Öğrenme"
Ö9: Başka konularıda WebQuestle öğrenmek isterim. Ama öğretmenimiz anlatsa ödev verirken WebQuestten verse ödevlerimiz daha eğlenceli ve verimli olur. Yani daha çok ödev yapmak isterim ben.
Ö11: Bence ikisi de olur. Öğretmenden isterim çünkü canlı anlatıyor anlamayınca soruyoruz tekrar anlatıyor. Ama bazen bazı konular sıkıcı olunca dinlemek istemiyorum. Bu yüzden hem eğlenerek hemde sıkılmadan WebQuestle yapmakta bence güzel.
Öğrencilerin dersin öğretimindeki tercihlerini yansıtan alt temalar incelendiğinde öğrencilerin matematik derslerini Öğretmen ve WebQuest ile öğrenmek istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenle öğrenmek istemelerinin nedeni olarak öğretmenin canlı anlatımı, gerektiğinde yardım alabilmeleri olarak görülmekte iken WebQuestle öğrenmek istemelerinin nedeni ise genellikle WebQuestte öğrenmenin daha eğlenceli oluşu ve dersi monotonluktan kurtarışı olarak görülmektedir.
"Matematiğe Karşı Tutum" teması ve bu temaya ait alt temalar ile alt temaların frekansları Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5.*Matematiğe Karşı Tutum Temasına İlişkin Frekanslar*

Tema	**Alt Tema**	**Frekans**
Matematiğe Karşı Tutum	Olumlu Tutumu Kuvvetlendirme	12
	Olumsuz Tutumu Değiştirme	10
	Olumlu Tutumu Değiştirmeme	2
	Olumsuz Tutumu Değiştirmeme	1

Öğrencilere yapılan görüşmeler incelendiğinde "Matematiğe Karşı Tutum" temasına ait 4 adet alt tema ortaya çıkmaktadır. Alt temalara ait frekanslar WebQuest öğrenme ortamının öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarına nasıl etki ettiğini göstermektedir. Tutumlar zamanla kazanıldığı ve kolaylıkla değişmediği için eğitimcilerin üzerinde durduğu etkili bir değişkendir. Öğrencilerin okul yıllarında matematiğe karşı geliştirdikleri tutum, ilerleyen zamanda hayatlarına yasımaktadır. Öğretmenlerin uygulayacakları öğretme etkinlikleri ve öğrenme ortamının çeşitlenmesi öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlarının oluşmasına etki edecektir. Aşağıda alt temaları destekleyen öğrenci görüşlerinden birkaçına yer verilmiştir:

"Olumsuz Tutumu Değiştirme"
Ö26: matematiği az seviyordum ama şimdi seviyorum.
Ö12: matematikle aram pek yok ama bu web sayfasını sevdim. Hem matematiğe teşvik ediyor hemde ilgiyi arttırıyor.
"Olumlu Tutumu Kuvvetlendirme"
Ö1: matematiğe daha çok bağlanmamı sağladı. Farklı bir uygulama dedektif olarak kendimi gururlu hissetim.
Ö16: bu site sayesinde matematiği öncekinden daha çok sevmeye başladım. Çok ama çok güzeldi bayağı eğlendim.
"Olumsuz Tutumu Değiştirmeme"
Ö29: hiç birşey fark oluşturmadı.
"Olumlu Tutumu Değiştirmeme"
Ö23: yani bazı problemleri çözmekte yardım ediyor ama matematik zaten eğlenceli.
Ö18: matematiği seviyordum sadece WebQuestle daha eğlenceli problemler çözdük.
Matematiğe karşı tutum temasına ait alt temalar incelendiğinde öğrencilerin, WebQuest ile matematik dersini işleyişlerinin matematiğe karşı olumlu tutumu kuvvetlendirme alt temasına olumlu yönde etki ettiği diğer alt temalar üzerinde ise önemli derecede etkisi olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz tutumlarını değiştirmesinin nedeni olarak WebQuestin eğlenceli yapısı ön plana çıkmaktadır. Olumlu tutumu kuvvetlendirme ve olumlu tutumu değiştirmeme temasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkmasının nedeni olarak ise öğrencilerin WebQuestle öğrenme yapmadan öncede matematiğe karşı olumlu tutum sergilemeleridir.

4. Sonuç ve Tartışma
Bu araştırmada öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri problem çözme sürecine ait düşünce ve tutumlarına ilişkin görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın geneline bakıldığında WebQuest öğrenme ortamında yapılan derse öğrencilerin olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir. Öğrenciler WebQuest ortamında işledikleri dersi eğlenceli buldukları, problemi çözerken verileri adım adım elde ettikleri için öğrenmelerini kolaylaştırdıklarını ve problemlerdeki rollere bürünerek derse aktif katılım sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine bakıldığında birçoğunun öğretmen ve WebQuest ile birlikte öğrenmek istedikleri görülmüştür. Öğrenciler öğretmen anlatımını canlı olmasından, anlaşılmayan yerlerde tekrar etmesi gibi etkenlerden dolayı isterken WebQuesti eğlenceli yapısı ve soru tarzındaki farklılıktan dolayı istedikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin birçoğu yapılan görüşmelerde derste öğretmenlerinin anlatımını günlük ödev ya da proje ödevi gibi etkinliklerde ise WebQuest öğrenme ortamını kullanmalarının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumlarında WebQuest ortamının etkisi incelendiğinde daha önceden de olumlu tutum içerisinde olan öğrencilerin bu tutumlarını daha da kuvvetlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak öğrencilerin WebQuest öğrenme ortamına dair olumlu yaklaşım içinde bulundukları görülmektedir.
Şemsettin ŞAHİN ve Meltem Huri BATURAY'ın WebQuest öğrenme ortamında 5E öğretim modelini kaynaştırarak yaptıkları araştırmada da öğrenci görüşleri yukarıda belirtilen sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan 24 öğrencinin hepsi WebQuesti gerekli bulduğunu, öğrenmeye yardımcı olduğunu ve öğrenmeyi karmaşıklaştırmadığını belirtmişlerdir. Yine aynı

araştırma WebQuest öğrenme ortamındaki soruların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğinden bahsetmiştir. Derya Özlem YAZLIK'ın yaptığı araştırmada da WebQuest ortamına benzer web tabanlı ProbSol öğrenme ortamı tasarlanmış ve bu öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grupları son test başarı puanları arasında deney gurubu lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ortamlarına ilişkin bahsedilen iki araştırmada da bu ortamların eğlenceli yapısının ön planda olduğu görülmektedir. Literatürde de web tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenci başarısına olumlu yönde etki ettiğine dair birçok çalışma bulunmaktadır.

Bu araştırmada WebQuest öğrenme ortamının öğrencilerin matematiğe karşı olan düşünce ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği halde uygulama sırasında bazı sınırlılıklarının da olduğu görülmüştür. Bu sınırlılıkların okullarda bilgisayar laboratuvarındaki teknik donanımın ve internet hızının yavaş olması olarak belirtilebilir. Teknik donanım ve internet hızının yavaş olması dolayı yapılan uygulamanın zaman zaman kesintiye uğradığı görülmüştür. Uygulamanın seyrinde gerçekleştirilebilmesi için okullardaki bu teknik donanımın iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu sınırlılıklar göz önüne alındığında diğer bir öneride WebQuest ortamında yapılacak olan uygulamaların ödev ya da proje ödevi olarak verilmesinin daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte WebQuest ortamında hazırlanan ödevlerle ilgili bir araştırma yapılmasının yararlı olabileceği araştırmacılar tarafından düşünülmektedir.

Kaynakça

Akçay, A. (2011). Web macerası yönteminin gagne'nin öğretim durumları modeline uygunluğu. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*,2(1).

Akçay, A. ve Şahin, A. (2013). Bir öğretim yöntemi olarak web macerası (Webquest*). Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 17-22.

Aldemir, R. ve Tatar, E. (2014). Teknoloji destekli matematik eğitimi hakkında yayınlanan makalelerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 298-319

Baki, A., & Güveli, E. (2000). Bilgisayar Destekli Matematik Eğitiminde Matematik Öğretmenlerinin Deneyimleri. *D.E.Ü Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17-23.

Büyüköztürk, Ş., vd.. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi

Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni : nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.S. Beşir Demir(Çev.). Ankara:Eğiten Kitap

Demirkaya, H., Mutlu, M., & Uşak, M. (2003). 4mat öğretim sistem modelinin çevre eğitimine uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 214

Dodge, B. (1997). Some Thoughts About webquests. http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html

Halat, E. (2007). Matematik Öğretiminde Webquest' in Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Elementary Education Online, 6*(2), 264-283. http://ilkogretim-online.org.tr

Kurtuluş, A., Ada, T., & Yanık, H. B. (2014). Bir ortaokul matematik öğretmeninin webquestin Uygulamasına Yönelik Görüşü. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD, 2*(1), 87-106

Öksüz, C.,& Uça, S. (2010). İlköğretim okullarında matematik derslerinde webquest kullanımı:bir video örnek olay çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy* , 4.

Özerbaş, M. A. (2012, Ağustos). Webquest Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(2), 299-315

Şahin, Ş.,& Baturay, M. H. (2011,Eylül). Ortaöğretim öğrencilerinin 5e öğrenme modeli ile desteklenmiş webquest ortamına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Scales, A. Y. (2000). The Effect of Learning Style, Major, and Gender on Learning Computeraided Drawing in An Introductory Engineering/Technical Graphics Course. Unpublished Doctoral Dissertation, North Carolina State University, Raleigh.

Yazlık, D.Ö. (2015). *Problem çözme basamaklarına dayalı bireyselleştirilmiş web tabanlı matematik öğrenme ortamının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve öğrenci başarısına etkisi*, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zencirci, İ.,& Asker, E. (2009). Ağaraştırması (webquest) Tasarlayıcılarının Bu Etkinliklerin Hazırlanması Sürecine ve Türkiye'de Uygulanabilirliklerine İlişkin Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 124-148.

Matematik Derslerinde Akran Öğretimi Yaklaşımının İşitme Engelli 8. Sınıf Öğrencilerine Etkisinin İncelenmesi

Seray Elçin GÜDER
Uludağ Üniversitesi
serayelcinguder@gmail.com
Dr. Menekşe Seden TAPAN BROUTİN
Uludağ Üniversitesi
tapan@uludag.edu.tr
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ
Uludağ Üniversitesi
rezentas@uludag.edu.tr

Özet

Akran öğretimi öğrencilerin birbirine yardım ettikleri ve öğreterek öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyin de bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da beceriyi öğrettikleri bir süreçtir. Bu çalışmanın amacı, işitme engelli sekizinci sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem becerisinde yaşadıkları güçlükleri gidermede akran öğretim yaklaşımının etkisini incelemektir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinin eylem araştırması deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya dört işlem beceri düzeylerine göre, üç öğreten ve üç öğrenen olmak üzere altı öğrenci katılmıştır. Verilerin toplanmasında gözlem ve yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Görüşmeler Türk İşaret Dili ile gerçekleştirilmiş, öğrencilere beş açık uçlu soru sorularak cevaplar alınmıştır. Bu görüşmelerin hepsi video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlarının Türk İşaret Dili tercümanı ile birlikte Türkçe olarak yazılı dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, akran öğretiminin, öğrencilerin matematikteki dört işlem yapma başarısını artırdığı, arkadaş edinme ve iletişim becerisini geliştirdiği, daha kalıcı ve etkili öğrenmeler gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca, akran öğretim yaklaşımının, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal yönden gelişimlerine olumlu katkılarının olduğu da öğrenci görüşlerinden tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akran öğretimi, Matematik eğitimi, İşitme engelli bireylerin eğitimi*

Investigation of The Effect of Peer Teaching Approach in the Mathematics Course on the Eight Grade Hearing Handicapped Students

Seray Elçin GÜDER
Uludağ University
serayelcinguder@gmail.com
Dr. Menekşe Seden TAPAN BROUTİN
Uludağ University
tapan@uludag.edu.tr
Prof. Dr. Rıdvan EZENTAŞ
Uludağ University
rezentas@uludag.edu.tr

Abstract

Peer teaching is a teaching method in which the students help eachother and learn by teaching. Under the guidance of a teacher, one or more students with the same class level of a trained gifted student are a process of teaching a conceptor skill. The purpose of this study is to examine the influence of eighth grade hearing handicapped students on the peer teaching approach in the absence of the difficulties they experience in the four skills of mathematics. This study was carried out in an action research pattern from qualitative research methods. Sixstudents, including three teaches and three learners, participated in this study according to four processing skill levels. Observation and semi-structured interviewing methods were used to collect data. Interviews were conducted with Turkish Sign Language, and students were asked five open-ended questions and received answers. All of these interviews were recorded with video. The video recordings were written in Turkish together with the Turkish Sign Language interpreter. The obtained data were analyzed using the content analysis method and divided into categories. Findings from research show that peer education has students improve the performance of four processing skill in mathematics, developed friendship and communication skills, more permanent and effective learning. Inaddition, it has been determined from the student's view that the peer teaching approach has positive contributions to the students' cognitive, affective and social development.

Keywords:*Peer teaching, Mathematics education, Training of hearing handicapped individuals*

1. Giriş

Öğretim, bireylerin öğrenmesini kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç gereçleri sağlama ve bireylere öğrenmede rehberlik etme olarak tanımlanmaktadır. Bireyler, öğrenme gereksinimlerini karşıladıklarında öğretme arzusunun da ortaya çıkması doğal bir sonuçtur. Öğrendiklerini başkalarına öğretme arzusu bireylerin birbirlerine öğretim uygulamasıyla akran öğretimi süreçlerini başlatır. Akran öğretimi, öğrencilerin birbirlerine yardım ettikleri ve öğreterek öğrendikleri bir öğretim yöntemidir. Öğretmenin rehberliğinde, eğitim almış yetenekli bir öğrencinin aynı sınıf düzeyinde bulunan bir ya da birkaç öğrenciye bir kavramı ya da beceriyi öğrettikleri bir süreçtir. Ayvazo ve Ward(2009)'a göre akran öğretimi iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan birincisi, konuyu iyi bilen bir öğrencinin daha az bilen bir öğrenciye eğitim vermesi olan, tek yönlü öğretimdir. İkincisi ise, tüm sınıfın katılımını içeren çift yönlü düzenlemedir.

Dört işlem becerisinin matematik dersi için temel becerilerden biri olduğu bilinmektedir. Dört işlem becerisini geliştirmek için öğrenciyi merkezden ayırmayan öğrenme-öğretme model ve yöntemlerinden biri olan aran öğretiminin titizlikle çeşitli öğretim ortamlarında denemek ve sonuçlarını değerlendirmek anlamlı bir arayış olacaktır. Ülkemizde en son 2002'de yapılan TÜİK Özürlüler Araştırması'nın verilerine göre, engellilerin toplam nüfus içindeki oranı % 12,29'dur. Bunlar içinde ortopedik, görme, işitme, dil-konuşma ve zihinsel özürlü nüfusun oranı % 2,58, işitme engellilerin oranı ise % 0,37'dir. İşitme kaybı,

doğuştan veya sonradan oluşan problemler nedeniyle işitme duyarlılığında meydana gelen azalmadır. İşitme engeli ise işitme duyarlılığındaki azalmanın bireyde ortaya çıkardığı yetersizlikler durumuna denir. Ülkemizde 2011 yılında yapılan Nüfus ve Konut Araştırması'nda, işitme cihazı kullanıyor dahi olsa duymada zorlanan ya da hiç duymadığını ifade edenlerin oranının % 1,1 olduğu tespit edilmiştir.

İşitme engelli bireyler, Türkiye'de bireysel özelliklerine ve engel derecelerine göre ayrım yapılmaksızın tüm okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak veya işitme engelli okullarında öğrenimlerine devam etmektedirler. Ancak işitme engelli bireylerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri açısından işitebilen yaşıtlarından farklı gelişim göstermektedirler. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerinde de etki etmektedir. Örneğin, işitme engelli bireylerin dil ve konuşma alanında yaşadıkları zorluklar okuma, anlama, yazma ve ifade etme becerilerini etkilediğinden matematik öğrenmelerinde de güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, olumsuz öğrenme yaşantılarının oluşmasına sebep olmakta, işitme engelli bireylerin matematik öğrenmelerini daha da zorlaştırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanan programa göre matematik dersi işitme engelli ortaokullarında haftada 5 ders saatidir. Ayrıca her bir öğrenci için ders planları kendi bireysel öğretim planlarına göre yapılmaktadır. İşitme engelli öğrenciler bireysel farklılıklarından dolayı ders içinde farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadır.
Matematik derslerinde bu öğrenme zorluklarını gidermede akran öğretimi yaklaşımının tercih edilmesi hem bilişsel hem duyuşsal hem de sosyal açıdan olumlu sonuçlar doğurması açısından hem de öğrencilerin farklı bireysel özelliklerine hitap edilerek daha sonraki matematik öğrenmeleri için zemin oluşturulması adına önemli ve etkilidir. Bu çalışmada, "Akran öğretimi yöntemi işitme engelli öğrencilerde öğrenmeyi nasıl etkiler?" ve "İşitme engelli öğrencilerin akran öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?" sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

AraştırmaModeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına dayalı bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması, uygulamada ortaya çıkan sonuçların anlaşılmasına ve çözümüne yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama süreci çalışmalarını içerir. Araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

Çalışmagrubu

Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu çalışma, araştırmacılardan birinin matematik öğretmeni olarak görev aldığı, İstanbul Mimar Sinan İşitme Engelliler Ortaokulu'nda 2017-2018 öğretim yılı 2. Döneminde 8. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda toplam 6 işitme engelli öğrenci gönüllü olarak yer almıştır. Bu öğrencilerden 1'i erkek, 5'i kızdır. Bu öğrencilerden matematik becerileri görece yüksek ve sosyal iletişimleri güçlü olan 3'ü çalışmada öğretici öğrenci grubunu oluştururken, diğer 3 öğrenci ise öğrenen öğrenci grubunu oluşturmuştur.

Verilerintoplanması

Çalışmanın verilerini elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bu görüşmelerde kullanılacak sorular ile ilgili literatür taranarak ve alanında uzman öğretim üyeleri ile birlikte hazırlanmıştır. Ve yapılan akran öğretimi sonunda öğrencilere yöneltilecek sorular şöyle belirlenmiştir:
1.Akran öğretim modelinin sizin için faydaları nelerdir?
2.Akran öğretiminde yaşadığınız sorunlar/problemler nelerdir?
3.Bu sorunları/problemleri nasıl çözdünüz?
4.Akran öğretimi için önerileriniz nelerdir?
5.Tekrar akran öğretimi yapmak ister misiniz?
Çalışmaya katılacak 8. Sınıf öğrencileriyle toplantılar yapılarak, çalışmaya katılmak isteyen sekizinci sınıf öğrencileri belirlenmiş, katılmaları için gerekli izinler alınmış ve gönüllü katılımları sağlanmıştır. Çalışmaya katılacak öğrencilere çalışma amacı ve akran öğretimi ile ilgili bilgi verilmiş ve çalışmaya katılacak öğrencilerle akran öğretim süreci hakkında bilgi aktarılmıştır. Akran öğretimi yapacak öğretici grubun süreç boyunca öğretecekleri dört işlem becerileri ve ders kapsamındaki sırası hakkında bilgilendirilmiştir.Dört hafta süreyle öğretici grup ile haftada birer kez bireysel görüşmeler yapılarak sürecin daha etkili olması için gerekli dönütler alınarak düzeltmeler yapılmıştır.
Çalışmanın sonunda yapılan akran öğretimi ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle sekizinci sınıf öğrencilerinden öğrenen 3 ve öğreten 3 kişi ile ayrı ayrı görüşülmüştür. Grupların izni alınarak yapılan bir saatlik görüşmelerin video ve ses kayıtları, işaret dili tercümanı ve işaret dili eğitmeni olan matematik öğretmeni tarafından analiz edilmiş ve görüş birliği sağlanmıştır. Öğrenci görüşleri kategorize edilerek araştırmanın bulguları daha somut hale getirilmiştir. Bu kategoriler yardımıyla çalışmanın sonuçları hakkında bilgi edinilmiş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır

Veri Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşmedeki sorulara verdikleri cevaplardan elde edilenverilerin anlaşılır bir biçimde çözümlenmesi için nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler öncelikle Türk İşaret Dili'nden Türkçe'ye çevrilerek kağıda aktarılmış, sonrasında ise bilgisayar ortamında düz yazı haline getirilmiştir. Daha sonra veriler, kısa cümleler halinde araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalarda, birbirleriyle yakın ve/veya örtüşen ifadeler tema olarak gruplandırılmıştır. Çalışmanın bulgularında temalara ilişkin öğrenci görüşlerine ait ifadeler Ö1, Ö3, Ö5, öğreten, Ö2, Ö4, Ö6, öğrenen şeklinde kodlanarak verilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilere yöneltilen " Akran öğretiminin sizin için faydaları nelerdir?" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır.

Tablo1.*Akran Öğretiminin Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*

	Kategoriler	**Frekans**	**Yüzdelik**
Öğreten	Eski bilgilerimi hatırladım.	2	%67
	Arkadaş edindim.	1	%33
	Farklı öğretim yöntemleri gördüm.	1	%33
Öğrenen	Çok daha iyi öğrendim	3	%100
	Daha rahat bir öğrenme ortamında bulundum.	2	%67
	Eski bilgilerimi hatırladım.	1	%33
	Arkadaş edindim.	1	%33

Tablo1'de görüldüğü gibi öğreten öğrencilerin %67'si eski bilgilerini hatırladığını, öğrenen öğrencilerin %100'ü çok daha iyi öğrendiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerden bazılarının bu soru hakkındaki görüşleri şöyledir:
Ö4(öğrenen): "Önce utandım 'Bilmiyorum.' demeye ama sonra daha rahat oldum ve öğrendim."
Ö5: "Öğretmek için farklı yollar düşündüm ve buldum."
Ö6: "Öğretmen ders anlattığında anlamadığım yerler oluyordu ama arkadaşım bilmediklerimi öğretti. Çok güzel öğretiyor."
Öğrencilere yöneltilen "Akran öğretiminde yaşadığınız sorunlar/problemler nelerdir?" sorusundan elde edilen yazılı görüşler elde edilerek aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo2. *Akran Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Öğrenci Görüşleri*

	Kategoriler	**Frekans**	**Yüzdelik**
Öğreten	Zor anlaşılmak.	3	%100
	Kolay öğretememek.	2	%67
	Tekrarlamaktan sıkılmak.	1	%67
Öğrenen	Bazı yerleri anlamakta zorlanmak.	2	%67
	Tekrarlamaktan sıkılmak.	1	%33

Tablo2'den görüldüğü gibi öğreten öğrencilerin %100'ü zor anlaşıldığını, öğrenen öğrencilerin %67'si ise bazı yerleri anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Ö5(Öğreten): "Anlamıyor. Çok çok anlattım. Ama sonra biraz anladı."
Ö5(Öğrenen): "Dinlemeyince sinirlendim. Öğretmene söyledim. Dinledi. Tekrar tekrar anlattım." (Öğreten öğrenci, öğrenen öğrenci tarafından etkili dinlenilmediğini fark edince sinirlenmiştir. Öğretmen tarafından sakinleştirilerek ders anlatmaya devam edilmesi teşvik edilmiştir.)
Öğrencilere yöneltilen "Akran öğretimi sırasında karşılaştığınız sorunları nasıl çözdünüz?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri tablo3'te belirtilmiştir.

Tablo3.*Akran Öğretiminde Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Öğrenci Görüşleri*

	Kategoriler	**Frekans**	**Yüzdelik**
Öğreten	Tekrar tekrar anlattım.	2	%67
	Farklı yollar düşündüm.	1	%33
Öğrenen	Daha dikkatli dinledim.	2	%67
	Öğrenmek için çabaladım.	2	%67

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğreten öğrencilerden %67'si tekrar tekrar anlattığını, öğrenen öğrencilerin %67'si ise hem daha dikkatli dinlediğini hem de öğrenmek için çabaladıklarını ifade etmişlerdir.
Öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:
Ö1(Öğreten): "Anlamayınca daha basit, farklı anlattım, anladı."
Ö2(Öğrenen): "Anlamadım. Çok çalıştım anlamak için. Tekrar anlattı. Anladım."
Öğrencilere yöneltilen "Akran öğretimi ile ilgili önerileriniz neler?" sorusuna ilişkin öğrenci görüşlerinin kategorileri tabloda belirtilmiştir.

Tablo4.*Akran Öğretimine İlişkin Öğrencilerin Önerileri*

	Kategoriler	**Frekans**	**Yüzdelik**
Öğreten	Ara ara olmalı.	2	%67
	Materyal kullanılmalı.	2	%67
	Çok uzun sürmemeli.	1	%33
	Farklı kişiler anlatsın.	1	%33
Öğrenen	Daha fazla yapılmalı.	1	%33
	Ödül olmalı.	1	%33
	Materyal kullanılmalı.	1	%33

Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:
Ö2(Öğrenen): "Daha çok olsun. Öğrenmek istiyorum."
Ö1(Öğreten): "Farklı kişiler anlatsın. Yoruluyorum."

Ö4(Öğrenen): "(Etkileşimli)Tahtada anlatsın. Öğretmenimiz öyle yapıyor."
Öğrencilerin "Tekrar akran öğretimi yapmak ister misiniz?" sorusuna ilişkin görüşlerine aşağıdaki tabloda yer verilemiştir:

Tablo5.*Tekrar Akran Öğretimi Yapma İsteğine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

	Kategori	Frekans	Yüzdelik
Öğreten	Kısmen isterim.	2	%67
	İsterim.	1	%33
Öğrenen	İsterim.	1	%33
	Kısmen isterim.	1	%33
	Kararsızım.	1	%33

Tablo5'te görüldüğü gibi öğreten öğrencilerden %67'si kısmen istediğini, %33'ü ise istediğini belirterek %100'lük bir oranla tekrarlamak istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenen öğrencilerden ise yalnızca %33'ünün tekrar akran öğretimi yapma isteği konusunda kararsız olduğu görülmüştür.
Ö4(Öğrenen): "İsterim ama bazen."
Ö3(Öğreten): "Tekrar yapmak isterim. Öğretmen gibi hissettim kendimi."

4. Sonuç ve Tartışma

Akran öğretimi sürecinin hem öğreten hem de öğrenen öğrenciler tarafından hem de öğrenici öğrenciler tarafından faydalı olduğunun düşünüldüğü görülmüştür. Bu durum yöntemin kabul görülmesi ve etkililiği açısından son derece önemlidir. Çalışmanın bu sonucu ilgili alan yazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan öğrencilerin akran öğretimi sürecinde birtakım sorunlarla karşılaştığını ancak bu sorunlarla baş etmek için yeni yollar düşünüp buldukları ortadadır. Ayrıca öğretici öğrencilerin öğretme sorumluluğu taşıdıklarından öğretimin verimliliğini artırmak için çaba gösterdiklerini, bu durumun öğretimin verimliliğini artırdığına dair öğrenci görüşlerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Öğrenen öğrencilerin öğretim sürecinin sonuna doğru sıkıldıkları gözlenmiştir, ancak bu durum tüm öğretim yöntemleri için doğal bir durumdur. Etkin dinlemenin ve dikkatin azaldığı durumlarda öğrenciler öğretmenden destek alıp akran öğretim sürecini en etkili biçimde tamamladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin tekrar akran öğretimi yapma konusunda istekliliğinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu da akran öğretim sürecinin etkin ve faydalı olduğunu gözler önüne sermektedir. Tüm bu sonuçlardan hareketle öğretim ortamlarında farklı teknik ve yöntemlerin denenmesinin öğrencilerin etkin öğrenmesi ve öğretimin verimliliği açısından olumlu yönde olacaktır. Bireysel farklılıkların daha da fazla olduğu engelli gruplarda farklı yöntem kullanımının daha da çeşitlendirilmesi öğrencilerin yararına olacaktır.

Kaynakça

Ayvazo, S. ve Ward, P. (2009).*Effects of Classwide Peer Tutoring on the Performance of Sixth Grade Students during a Volleyball Unit*

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı ve DİE(2002).Türkiye Özürlüler Araştırması. Erişim: 29 Eylül 2018 https://kutuphane.tuik.gov.tr/pdf/0014899.pdf

MEB (2013) İlköğretim Kurumları(ilkokul-ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi Erişim: 29 Eylül 2018 http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/22163752_Yizelge.pdf

MEB (2018) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Erişim:29 Eylül 2018 http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.html

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara:Seçkin Yayınları

İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf Öğrencilerinin Sesbilimsel Farkındalığı

Dr. Çağla ATMACA
Pamukkale University
caglaatmaca90@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesindeki İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin sesbilimsel farkındalık düzeylerini bulup karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Dinleme ve Sesletim dersi alan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine hece bölünmesi, son sesteki fonemin çıkarılması, ilk ünsüz karışımındaki fonemin çıkarılması ve fonem yer değiştirmesi bölümlerini içeren Sesbilimsel Farkındalık Becerileri Testi uygulanmıştır. Her bölümde beş öğe bulunmaktadır ve her bir öğenin puanı 1'dir, böylece maksimum puan 20 olarak hesaplanmıştır. 54'ü kadın ve 25'i erkek olmak üzere toplam 79 öğretmen adayı bu araştırmaya katılmıştır. Her bölüm için katılımcıların puanları sayıldı ve gruplar arası karşılaştırma yapıldı. Elde edilen sonuçlara göre, hem kadın (67 puan) hem de erkek (24 puan) katılımcıların en düşük puanı aldıkları bölüm son sesteki fonemin çıkarılması iken, hem kadın (255 puan) hem de erkek (121 puan) katılımcıların en yüksek puanı aldıkları bölüm ilk ünsüz karışımındaki fonemin çıkarılması bölümü olmuştur. 20 puan üzerinden, kadın katılımcıların ortalama puanı 14,66 iken, erkek katılımcıların ortalama puanının 14,12 olduğu saptanmıştır ve bu bulgu katılımcıların orta düzeyde sesbilimsel farkındalığa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Böylece hem kadın hem de erkek İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin sesbilimsel farkındalık düzeylerinin ve zorlukların benzerlikler sergilediği söylenebilir. Bununla birlikte, test bölümlerinin başarı sırası, iki grup arasında farklılık göstermektedir. En üst değerden en alt değere kadar kadın katılımcıların puanlarını gösteren bölümlerin sırası şöyledir: ilk ünsüz karışımındaki fonemin çıkarılması (255 puan), hece bölünmesi (250 puan), fonem yer değiştirmesi (220 puan) ve son sesteki fonemin çıkarılması (67 puan). Erkek katılımcılarda ise, bölümlerin en üst değerden en alt değere doğru sırası şu şekildedir: ilk ünsüz karışımındaki fonemin çıkarılması (121 puan), fonem yer değiştirmesi (106 puan), hece bölünmesi (102 puan) ve son sesteki fonemin çıkarılması (24 puan). Bu bulgular ışığında, öğretmen yetiştiricileri, öğretmen adaylarının sesbilimsel becerilerini geliştirmek, kendi eğitim uygulamalarına yön vermek ve öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yönlerine cevap vermek için öğretmen adaylarının özelliklerine dayanabilirler. Son olarak, katılımcıların eşit olmayan sayıları kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden kaynaklanmaktadır, dolayısıyla ileriki araştırmalar için eşit sayıda katılımcının olması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sesbilimi, Sesbilimsel farkındalık, İngilizce öğretmenliği bölümü 1. sınıf öğrencileri, Öğretmen eğitimi, mesleki gelişim*

Phonological Awareness of ELT Freshmen

Dr. Çağla ATMACA
Pamukkale University
caglaatmaca90@gmail.com

Abstract

This study aimed to find out and compare phonological awareness levels of ELT freshmen at a state university in Turkey. For this purpose, four parts of the PA.S.T. (Phonological Awareness Skills Test), namely syllable segmentation, phoneme deletion of final sound, phoneme deletion of first consonant blend and phoneme substitution, were applied to ELT freshmen taking phonetics and pronunciation course in the spring term of 2017-2018 academic year. There were five items in each part and each item's score was 1 so that the maximum score would be 20. There were a total of 79 participants with 54 female and 25 male student teachers. Their scores for each part were counted and compared against each other. According to the results, the part where both female (67 points) and male (24 points) participants got the lowest score was in phoneme deletion of final sound part while the part where both female (255 points) and male (121 points) participants got the highest score was in phoneme deletion of first consonant blend part. Out of 20, the average score of the female participants was 14,66 while that of the male participants was 14,12, which could be interpreted that the participants had a moderate level of phonological awareness. Thus, it can be said that phonological awareness levels and phonological difficulties of both female and male ELT freshmen display similarities. However, the success order of the parts was different for the participants. The order of the parts which shows female participant scores from maximum value to minimum value is as follows: phoneme deletion of first consonant blend (255 points), syllable segmentation (250 points), phoneme substitution (220 points) and phoneme deletion of final sound (67 points). As to male participants, the order of their parts from maximum value to minimum value is as in the following: phoneme deletion of first consonant blend (121 points), phoneme substitution (106 points), syllable segmentation (102 points), and phoneme deletion of final sound (24 points). In light of these findings, teacher educators could draw on characteristics of student teachers to enhance their phonological skills and modify their teaching practices in order to respond to student teachers' strong and weak aspects. Finally, the unequal number of the participants was due to convenience sampling so equal number of participants is suggested for further research.

Keywords: *Phonology, Phonological awareness, ELT freshmen, Teacher education, Professional development*

1.Introduction

Language is composed of various skills (listening, speaking, reading, writing) and domains (grammar, punctuation, spelling, pronunciation), and each elements has its own part that leads to comprehension. As the study of language, linguistics is divided into phonetics (study of sounds), phonology (study of interaction of sounds), morphology (study of words), syntax (study of sentences) and semantics (study of meaning). Dealing with sounds, phonetics and phonology carry the importance of changing meaning and having a delicate role in comprehension and communication (Grant, 2001). Linguistic competence is among the components of communicative competence and under linguistic competence is phonological competence. For this reason, phonological competence has attracted the attention of researchers and become the focus of various studies in second/foreign language acquisition.

Foreign language teachers' beliefs about developing listening skills and their actual practices in classroom settings may display differences due to contextual factors or the priority of task completion (Graham, Santos, & Francis-Brophy, 2014). Similarly, listening skill may be ignored in EFL contexts (Ulum, 2015) due to lack of time and curriculum requirements since loaded curriculum affects not only listening activities but also speaking activities (Kara, Demir Ayaz, & Dündar, 2017). Phonological competence influences both speaking and listening skills, thus, more time should be devoted to pronunciation and phonological awareness exercises and activities.

Developing phonological awareness of language learners requires teachers themselves to possess the related knowledge and skills. Thus, it is important for student teachers to possess phonological awareness in order to enhance this awareness in their future classes. Drawing on the lack of phonological competence of both English learners and teachers, this study aims to reveal the phonological awareness levels of student teachers in an ELT programme in Turkish EFL context and compare the results of the Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.) in terms of gender.

2.Review of Literature

Phonological awareness deals with one's level of sensitivity to the sound structure of spoken language (Anthony & Francis, 2005) and it is defined as one's ability to deal with interaction of individual sounds segmentally and comes to the fore as the main determinant of reading acquisition at the beginning stages (Stanovich, 1986). The importance of phonological awareness is attributed to its critical role in reading and writing skills and speech disorders of children (Foy & Mann, 2003). In a similar vein, King (2005) focused on the application and benefits of phonological awareness increasing activities and found out that gaining phonological awareness helps children improve their reading and writing skills, and contributes to literacy skills of children with learning difficulties. Teachers were suggested to devote more time to phonological awareness increasing activities and refer to checklists and charts to draw attention of students and have them participate in phonological skills related activities more.

Teaching phonological aspects of a language via explicit instruction has proved to be effective in target language pronunciation and comprehensibility (Saito, 2011). In a similar vein, to show the effects of explicit instruction on the phonological skills on children, Torgesen, Morgan and Davis (1992) examined the influence of analytic (segmenting) and synthetic (blending) phonological tasks with the participation of 48 kindergarten children and it was found out that explicit instruction made a difference in favour of those children receiving both phonological tasks in terms of phonological awareness and word learning ability.

To detect the role of phonology in incidental vocabulary acquisition, the participant readers' eye movements were examined and it was found out that phonological knowledge is employed when one comes across a new word, the participants could infer the meaning of the new word and phonology facilitated the learning of orthography (Brusnighan, Morris, Folk, & Lowell, 2014).

Astruc and Adinolfi (2015) aimed to reveal the main phonological markers of lexical chunks and examined 97 chunks taken from four English learners' speech. At the end of software analysis, they concluded that discourse markers coincided with intonational boundaries specifically in sentence initial positions and added that intonational boundaries of discourse markers affected the perception of their oral language productions.

Phonemic awareness is important to develop reading skill but pre-service teacher education programmes were reported to lack adequate training to foster this awareness among student teachers. Graduating with insufficient phonemic knowledge and skills, student teachers are likely to experience educational constraints in their future teaching practices (Cheesman, McGuire, Shankweiler, & Coyne, 2009). Phonological awareness of student teachers is also stressed for its facilitative role in improving reading skills. For this purpose, multimedia such as Content Acquisition Podcasts (CAPs) is suggested to be integrated into teacher education programmes to improve their phonological knowledge and skills and show how student teachers may employ such technological devices in their future classes considering the practical realities (Kennedy, Driver, Pullen, Ely, & Cole, 2013).

Studying perspectives of 60 student teachers in an ELT Department in Turkish EFL context, Hismanoglu (2012) concluded that although the participants had low level of phonological awareness, they were willing to improve their phonological skills. He further recommended that the number of course hours for phonological sides of English should be increased, student teachers should use monolingual dictionaries and contact native speakers, and technological tools should be used for instructional purposes.

Teacher educators can benefit from technology to create and increase phonological awareness of student teachers. In this regard, Driver, Pullen, Kennedy, Williams, and Ely (2014) pointed out the insufficient instructional practices of teacher educators to develop phonological awareness and recommended the use of Content Acquisition Podcasts (CAPs) as a technological tool to foster phonological competences of student teachers before graduation although CAPs were said to be uncommon at universities.

The multifaceted nature of teacher education makes it necessary to deal with the actual and perceived knowledge of pre-service and in-service teachers. For this purpose, the link between 54 student teachers' phonemic knowledge in relation to perceived knowledge and self-efficacy beliefs was studied and the effect of integration of multimedia materials were handled in Canadian context. Based on the analysis, it was found out that participation in phonemic awareness instruction and self-efficacy beliefs of the participants was mediated by their perceived knowledge. The instruction also increased their self-efficacy beliefs and

actual knowledge. In addition, the digital video clips were appreciated by the participants for their instructional value for their own education and for providing clues for their future teaching practices (Martinussen, Ferrari, Aitken, & Willows, 2015).

Lack of research on improving student teachers' phonological knowledge is stressed in the existing literature. The power of pre-service teacher education programmes is exemplified in the study where 86 student teachers' scores in a 10-hour metalinguistic course for spelling instruction were very close to those of in-service teachers receiving 30-hour training for the same course (McNeill, 2018). This finding shows the vitality of pre-service teacher education programmes in shaping the professional competencies of student teachers. If phonological knowledge of student teachers is formed and shaped before graduation, they are likely to transfer this knowledge to their future teaching practices more easily and catch up with their professional requirements in advance.

Aim of the Study

In order to contribute to pre-service teacher education and attract the attention to the instruction of phonological awareness in English language teacher education, this study aimed to answer the following research questions:

1- What is the phonological awareness level of ELT freshmen according to P.A.S.T.?
2- Is there any significant difference between male and female participants in terms of their phonological awareness levels?
3- What are ELT freshmen's highest and lowest scores on P.A.S.T.?
4- Is there any significant difference between male and female participants in terms of their highest and lowest scores on P.A.S.T.?

3.Method

The current study adopts descriptive research design since it aims to find out the state and characteristics of a phenomenon but does not attempt to provide the causal relationship among the variables in that the phonological levels of student teachers were examined in relation to gender effect within the scope the of the study (McKay, 2006). For this purpose, a total of 79 student teachers studying in English Language Teaching (ELT) Department at a state university in Turkey were chosen by convenience sampling because it provided practical utility for the researcher to reach participants and collect data (Dörnyei, 2007). The study was conducted during the spring term of 2017-2018 academic year. The participants were ELT freshmen taking Phonetics and Pronunciation Course at state university in Turkish EFL context. There were 25 male and 54 female student teachers participating in the study.

Phonological Awareness Skills Test (P.A.S.T.) (see Appendix A) was used as the data collection tool. The test was developed by Yvette Zgonc and published in the teacher education resource book titled Sounds in Action: Phonological Awareness Activities & Assessment in 2000. It evaluates phonological awareness skills at word, syllable, onset-rime, and phoneme levels. Originally the test was intended for teaching phonological awareness to young learners and has nine parts namely concept of spoken word, rhyme recognition, rhyme production, syllable blending, syllable segmentation, phoneme isolation of initial sounds, phoneme isolation of final sounds, phoneme blending and phoneme segmentation. In each part, there are six items and each correct item equals 1 score so the lowest score for correct answers that can be taken from a part is 1 while the highest score is 6. The teacher checks, counts the correct scores out of 6 for each part and give the final total score to the student. For practical purposes, the researcher removed some parts of the test in line with the language proficiency and age of the participants. Ultimately, five parts were removed and the researcher ended up with four parts namely syllable segmentation, phoneme deletion of final sound, phoneme deletion of first consonant blend and phoneme substitution respectively. Besides, the researcher reduced the number of items from six to five for each section so that the highest score for a part would be 20 and it would be easier to make calculations for total number scores and their percentages.

Quantitative research method was used to collect and analyse the gathered data in that the researcher only relied on numbers to interpret the data and make comparisons between the groups. The test was applied to the participants in spring in 2018 and it took 10-15 minutes to complete the test. The researcher checked the answers of the participants for each part and gave their total scores. The scores of the participants were calculated and compared via Excel programme. The scores taken from the four parts and in total were calculated and turned into percentage tables. Then, general and part-based mean scores of the participants for the four parts were calculated. The gathered numerical scores were examined to detect gender-based score and mean differences if there is any. At the time of data analysis, the researcher noted down the incorrect answers of the participants to exemplify them later.

4.Results

Based on the participant scores on P.A.S.T., it was seen that the participant ELT freshmen neither had a low nor had a high level of phonological awareness skills but they had a moderate level. Male and female participant scores displayed similarities and differences. In general, mean scores of the male and female participants were very close to each other. However, part-based lowest and highest scores and mean scores of both groups differ.

Table 1 *General P.A.S.T. Scores*

Gender	Number	Part 1	Part 2	Part 3	Part 4	$\bar{X}$
Male	25	102	24	121	106	14,12
Female	54	250	67	255	220	14,66
Total	79					

According to the results in Table 1, the part where both female (67 points) and male (24 points) participants got the lowest score was in phoneme deletion of final sound part while the part where both female (255 points) and male (121 points) participants got the highest score was in phoneme deletion of first consonant blend part.
Out of 20, the mean score of the female participants was 14,66 while that of the male participants was 14,12, which could be interpreted that the participants had a moderate level of phonological awareness. It can also be said that phonological awareness levels and phonological difficulties of female and male ELT freshmen display similarities.

The success order of the parts, however, was different between the two groups of the participants. The order of the parts which shows female participant scores from maximum value to minimum value is as follows: phoneme deletion of first consonant blend (255 points), syllable segmentation (250 points), phoneme substitution (220 points) and phoneme deletion of final sound (67 points). As to male participants, the order of their parts from maximum value to minimum value is as is the following: phoneme deletion of first consonant blend (121 points), phoneme substitution (106 points), syllable segmentation (102 points), and phoneme deletion of final sound (24 points).

Table 2 *P.A.S.T. Mean Scores*

Gender	Number	Part 1 $\bar{X}$	Part 2 $\bar{X}$	Part 3 $\bar{X}$	Part 4 $\bar{X}$
Male	25	4,08	0,96	4,84	4,24
Female	54	4,62	1,24	4,72	4,07

Due to the unequal distribution of male and female student teachers and superiority of female participants, the mean scores of both groups for the four parts are given in Table 2. For male participants, their mean score for Part 1 was 4,08; for Part 2 it was 0,96; for Part 3 it was 4,84 and for Part 4 it was 4,24. As for female participants, their mean score for Part 1 was 4,62; for Part 2 it was 1,24; for Part 3 it was 4,72 and for Part 4 it was 4,07. According to Table 2, female participants' mean scores for the first (syllable segmentation) and second (phoneme deletion of final sound) parts were found to be higher compared to their male counterparts whereas male participants' mean scores for the third (phoneme deletion of first consonant blend) and fourth (phoneme substitution) parts were found to be higher compared to their female counterparts. The difference between the mean scores of male and female participants for the four parts are 0,54; 0,28; 0,12 and 0,17 respectively. Thus, it could be said that male and female participants differ most in their scores for the syllable segmentation part while they differ least for the phoneme deletion of first consonant blend part.

To exemplify the incorrect answers given on P.A.S.T., some of the participant answers are shown below:
Part 1 (syllable segmentation):
sometime: 4
maybe: 1
helicopter: 3
Part 2 (phoneme deletion of final sound):
rose→ ro-ros-role-rot
train→ tra-trait-tree-rain-trai-try-tap
group → gro-grow-guru
seat → se-eat-sea-seal-sit-seen-sat
bake → ba-bak-be-bat-back
*see-seawere both taken to be correct answers.
Part 3 (phoneme deletion of first consonant blend):
stop → op-tap
trust → ust-roast-rast
smile → mail
Part 4 (phoneme substitution):
man → kan-men-kane
well → feel
shop → job
pig → depig

5.Discussion and Conclusion
In this study, phonological awareness skills of ELT freshmen taking Phonetics and Pronunciation Course were examined and it was found out that the participant student teachers had moderate level of phonological awareness skills. Due to the unequal number of male (N:25) and female (N: 54) student teachers, mean scores of the participants were examined and it was revealed that their mean scores were very close each other, females having slightly higher score (14,66) compared to males (14,12) in general. Although their highest (phoneme deletion of first consonant blend part) and lowest scores (phoneme deletion of final sound part) belonged to the same parts, they differed in their mean scores in that females had higher mean scores for the first and second parts of P.A.S.T. (syllable segmentation and phoneme deletion of final sound respectively) while males had the higher scores for the third and fourth parts (phoneme deletion of first consonant blend and phoneme substitution respectively).

Similar to Hismanoglu (2012), the participant student teachers did not have a high level of phonological awareness but showed positive attitudes towards phonetics and phonology during the course activities and exercises. These conclusions echo the influence of pre-service teacher education programmes for professional development at initial stages (McNeill, 2018). Technology integration (Kennedy, Driver, Pullen, Ely, & Cole, 2013; Driver, Pullen, Kennedy, Williams, & Ely, 2014; Martinussen, Ferrari, Aitken, & Willows, 2015) as well as the use of monolingual dictionaries and increased exposure to phonology of the language (Hismanoglu, 2012) are among the basic pillars of increasing phonological awareness. In light of

the findings, it is recommended that student teachers should be both explicitly taught phonological aspects of the target language and tested on the learnt items to create a positive washback. They should also form an understanding of world Englishes and see how a word can be pronounced differently in different accents since they need to be exposed to a variety of language accents as an English teacher candidate. They can record their voice while reading the transcriptions of listening exercises and compare it against the original recording. Alternatively, they can be involved in phonetic transcription activities in that they can write the phonetic transcription of a given text or speech, or provide the English equivalent of the given phonetic transcription.

6.Suggestions for Further Research

The study is limited in terms of the number of the participants and equality of participant numbers. Further studies could be conducted with more participants in different EFL/ESL settings and with equal number of group of participants.

References

Anthony, L. & Francis, D. (2005). Development of phonological awareness. *American Psychological Society, 14*(5), 255–258.

Astruc, L. & Adinolfi, L. (2015). An exploration of the phonology of lexical chunks in L2 speech. *Innovation in Language Learning and Teaching, 9*(1), 10-21. DOI: 10.1080/17501229.2014.995761.

Brusnighan, S. M., Morris, R. K., Folk, J. R., & Lowell, R. (2014). The role of phonology in incidental vocabulary acquisition during silent reading. *Journal of Cognitive Psychology*, *26*(8), 871-892. DOI: 10.1080/20445911.2014.965713.

Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education, 32*(3), 270-289.

Dörnyei, Z. (2007). Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies. New York: Oxford University Press.

Driver, M. K., Pullen, P. C., Kennedy, M. J., Williams, M. C., & Ely, E. (2014). Using instructional technology toimprove preservice teachers' knowledge of phonological awareness. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*,*37*(4), 309-329. DOI: 10.1177/0888406414537902.

Foy, J., Mann, V. (2003). Phonological awareness, speech development, and letter knowledge in preschool children. *Annals of Dyslexia, 53*, 149-73.

Grant, L. (2001). *Well Said, Pronunciation for Clear Communication*. Second edition, Heinle & Heinle, Boston, U.S.A.

Graham, S., Santos, D., & Francis-Brophy, E. (2014). Teacher beliefs about listening in a foreign language. *Teaching and Teacher Education, 40*, 44-60.

Hismanoglu, M. (2012). An investigation of phonological awareness of prospective EFL teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 31*, 639-645.

Kara, E., Demir Ayaz, A., & Dündar, T. (2017). Challenges in EFL speaking classes in Turkish context. *EuropeanJournal of Language and Literature Studies, 8*(1), 66-74.

Kennedy, M. J., Driver, M. K., Pullen, P. C., Ely, E., & Cole, M. T. (2013). Improving teacher candidates' knowledge of phonological awareness: A multimedia approach. *Computers & Education, 64*, 42-51.

King, M. P. (2005). *Direct Instruction in phonological awareness*. EDU 690: Collaborative Action Research Marygrove College.

Martinussen, R., Ferrari, J., Aitken, M., & Willows, D. (2015). Pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness: relationship to perceived knowledge, self-efficacy beliefs, and exposure to a multimedia-enhanced lecture. *Annals of Dyslexia, 65*,142–158. DOI: 10.1007/s11881-015-0104-0.

McKay, S. L. (2006). Researching second language classrooms. Lawrence Erlbaum, Associates Publishers: London.

McNeill, B. (2018). Improving Preservice teachers' phonemic awareness, morphological awareness and orthographic knowledge. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(1), 28-41.

Saito, K. (2011) Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: an instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness, 20*(1), 45-59. DOI: 10.1080/09658416.2010.540326.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-406.

Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 364-370.

Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The ignored skill in EFL context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), 2*(5), 257-270.

İlkokul Çocuklarının Ev İçi Rollere İlişkin AlgılarınınÇizdikleri Resimler Üzerinden Değerlendirilmesi

Arş. Gör. Damla Nur KİNSİZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
damlanur.meral@omu.edu.tr
Arş. Gör. Senem GÜRKAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
senem.gurkan@omu.edu.tr
Öğr. Gör. Murat VURAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
murat.vural@omu.edu.tr

Özet

Çoğu uzman tarafından önemli bir iletişim aracı olarak görülen çocuklar tarafından yapılan resimler, çocukların dış dünyaya ilişkin algılarını ve düşüncelerini ortaya koymalarında oldukça etkilidir. Söz konusu "dış dünya", yaşadıkları toplumda, kültürel çerçevede karşılaştıkları tüm ögeleri içerir. Toplumun en küçük birimi olan aile ve buna koşut olarak ev içi roller bu ögelerin en önemli kısmını oluşturur. Bu çalışmanın amacı ilkokulda eğitim gören çocukların ev içi rollere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının çizdikleri resimlere nasıl yansıdığını belirlemektir. Çalışma Samsun İlkadım ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 2. Sınıf öğrencilerinden 24 öğrenci ile yapılmıştır. (Çalışmada katılımcıların isimleri verilmeyecek, kodlamalar yapılarak ortaya koyulacaktır. Ayrıca çalışma öncesinde sınıf öğretmenine danışılarak ebeveynlerin ikisinin de sağ ve birlikte yaşıyor olması gerektiği önkoşulu belirtilmiştir). Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenen bu çalışmada veriler görüşme ve doküman yoluyla toplanmıştır. Birebir görüşmelerde her bir katılımcıya şu sorular yöneltilmiştir ve bu talimatlar ışığında birer resim çizmeleri istenmiştir: "Merhaba. Biraz sonra senden resim çizmeni isteyeceğim. Bu resimde evinizde annenin, babanın ve varsa kardeşlerinin neler yaptığını anlatır mısın? Mesela akşam evinizde kim ne yapıyor? Veya hafta sonu evde hep birlikte nasıl vakit geçiriyorsunuz? Hazır mısın? İstediğin zaman çizmeye başlayabilirsin." Katılımcıların birbirlerini göremeyecekleri şekilde çizecekleri resimleri için kendilerine 20'şer dakika süre tanınmıştır, böylece veriler resim çizdirme yöntemiyle toplanmıştır.Öte yandan resim çizme işlemi bittikten sonra her bir katılımcıyla görüşmeler yapılmış, bir uzman aracılığıyla yapılan görüşmeler çalışmada kullanılan Resim Analiz Formuna kaydedilmiştir. Bu form katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş) ve çizdikleri resmin bağlamını -konu, mekân, zaman, kişiler, vb.- ve çocukların yaptıkları simgesel yorumları içermektedir.Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu noktada Dey tarafından geliştirilen ve üç basamakta gerçekleşen "nitel analiz" aşamaları (1993) kullanılmıştır. Dey'in nitel analizinin ilk aşaması olan "betimleme" aşamasında kişiler, nesneler veya olayların temel nitelikleri yazılı olarak ifade edilir.İkinci aşama olan "sınıflandırma" aşamasında elde edilen veriler belirli temalar ve kavramsal kategoriler çerçevesinde sınıflandırılır ve araştırmacı bu şekilde kategoriler arasında karşılaştırma yapma olanağı elde eder. Analizin son basamağı olan "ilişkilendirme" aşamasında ise araştırmacı değişkenler arasında bağlantı kurmaya çalışır ve araştırma konusu olay açıklanmaya çalışılır. Çalışmanın bulgu, sonuç ve önerilerine veri toplama ve verilerin analizi bittikten sonra, konferansta yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler:*Toplumsal cinsiyet, Ev içi roller, Resim yorumlatma*

An Analysis about the Perception of Gender Roles in the Household through Children's Pictures

Res. Asst. Damla Nur KİNSİZ
Ondokuz Mayıs University
damlanur.meral@omu.edu.tr
Res. Asst. Senem GÜRKAN
Ondokuz Mayıs University
senem.gurkan@omu.edu.tr
Lecturer Murat VURAL
Ondokuz Mayıs University
murat.vural@omu.edu.tr

Abstract

Most specialists have the intention of evaluating the pictures drawn by children as a significant tool for communication and these pictures are highly effective in explaining the perceptions and thoughts of children about the "outer world". Outer world includes all the elements children encounter in society and cultural frame. As the smallest unit of society, family and domestic roles in the household comprise an important part of these elements. This study aims at determining how gender perceptions about domestic roles are reflected in pictures drawn by children in primary school. 24 students of second grade from a primary school in İlkadım, Samsun province participated in this study (The participants' names will be anonymous and they will be put forward with codings. Moreover, before the study was applied to students, researchers consulted the class teacher and put forward an important precondition which requires the parents of the children in the class be alive and live together). This study includes phenomenology as a research design along with interviews and documents as data collection tool. During face-to-face interviews, the researchers ask each participant the following questions: "Hello. I want you to draw a picture for me. Will you, please, tell me what your mother, father and siblings do your Picture? For example, what does your family do in the evenings? Or how do you spend weekends with your family? Are you ready? You can start drawing when you are ready." The participants were positioned separately and given 20 minutes for drawing. After each participant finished drawing, a specialist had an interview with each participant and took the notes on Picture Analysis Form. This form includes the demographic factors (such as sex, age), the context of the Picture (such as theme, time, space, people, etc.) and the symbolic interpretation of children. Collected data were analyzed with content analysis. For the analysis, Dey's "qualitative analysis steps" (1993) were used. During the first step, "description", basic qualities of people, objects or occasions are expressed in written form. In the second step, "classification", the collected data are classified into specific themes and conceptual categories so that the researcher can have the opportunity to make a comparison between the categories. In the last step, "association and linking" the researcher tries to make a connection between the variables and analyzes and expresses the research subject. The findings, conclusion and suggestions of the study will be explained in the conference after data analysis.

Keywords: *Gender, Domestic roles, Interpreting pictures*

1. Giriş

Resim bir çocuğun kendini ifade ettiği en doğal yoldur. Çocuklar ket vurulmamış sınırsız ve geniş hayal dünyalarını yansıtabilmek için sözcüklerden daha çok görsel imgelere ve renklere ihtiyaç duyar. Bu nedenle resim çizmek çocuklarla olan iletişimde önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Çocukların duygularını, düşüncelerini ve dünyaya ilişkin algılarını görsel öğelerle anlatması çoğu uzman tarafından onlarla kurulacak iletişim için etkili bir yöntem olarak varsayılmaktadır. Öyle ki çocukların çizdikleri resimler bizlere yalnızca onlarla ilgili bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda onların düşünme biçimleri ile akranları ve ebeveynleri ile olan ilişkileri hakkında da bilgi sunar (Silav Utkan, 2012, s. 112). Resim çizmek çocukların toplumsal ve duygusal olarak yaşadıkları olayları aktarmada sözlü yöntemden daha etkili bir araçtır. Bu anlamda resim çizdirmenin çocuklarla olan iletişimi kolaylaştırması ile ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmüş ve bu çalışmalar sonucunda resim çizmenin çocukların iletişim becerilerini, duygularını ve algılarını arttırdığı ortaya konulmuştur (Beytut, vd., 2009, s. 36). Bu anlamda çocukların yaşadıkları dış dünyayla ilgili algılarını resimler üzerinden değerlendirmek onların kişiliğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Çünkü bir çocuk tarafından çizilen bir taslak, çocuğun çevresini, tecrübelerini ve çocuk için önemli olan şeyleri ifade eder. Bilişsel teoriye göre, çocuklar bildikleri şeyleri çizerken dış dünya ve kendi dünyası ile iletişim kurabilirler ve bunlar çocuğun kişiliğini yansıtır (Collado'dan aktaran Savaş, 2014, 15). Çocukların resimlerinde aktarmış oldukları 'dış dünya' yaşadıkları toplumda ve kültürel çerçevede karşılaştıkları tüm ögeleri içerir. Çocuklar, günlük yaşam deneyimleri, aile ve akranları ile olan ilişkileri ile ilgili algılarını çizgiler, renkler ve figürler aracılığıyla kâğıda aktarır ve bu aktarmalar zekâ ve kişilik faktörlerinin yanı sıra çocuğun çevre ile olan etkileşimini de (Yavuzer, 1993, s.12) ortaya çıkarır. Bu nedenle bir resim çocuğun aile yaşamı ve ev içindeki toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili de önemli ipuçları sunabilmektedir.

Toplumun en küçük birimi olarak değerlendirilen aile çocukların eğitim aldıkları ilk temel kurumdur. Kültürel ve toplumsal kuralların ve normların öğrenildiği aile içerisinde çocuklar annelik, babalık, kadınlık ve erkeklik gibi farklı rolleri benimsemeye ve içselleştirmeye yönelmektedir. Bu roller toplumsallaşma sürecinin bir parçası olarak bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde aile içinde çocuklara aktarılır. Toplumsal cinsiyete dayalı roller de aktarılan kültürel öğelerin önemli bir kısmını oluşturur. Bahsedilen toplumsal cinsiyet rolleri, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir grup beklenti (Dökmen, 2017, s. 29) olarak tanımlanır. Kadınlar ve erkekler dünyaya geldikleri andan itibaren kadın ve erkek oluş ile ilgili bu beklenti ve kuralları öğrenerek kadın ya da erkek bireylere dönüşür. Toplumsal olarak şekillenen bu özellikler bireyin annelik, babalık, eş, kız/erkek evlat gibi farklı rolleri yerine getirmesini sağlayan bir süreçtir. Dolayısıyla, toplum içinde olduğu gibi ev-aile içinde de kadınların ve erkeklerin yerine getirmesi beklenen birtakım farklı sorumluluklar bulunmaktadır. Aile-ev içi roller, anne ve babanın sahip olduğu ve yerine getirdiği farklı sorumluluklaraişaret eder. Çoğunlukla toplumsal cinsiyete uygun olarak şekillenen bu rollerde ev içindeki işbölümü ailedeki toplumsal, ekonomik ve fiziksel (üretim ve yeniden üretime dayalı işler) dinamiklere dayalı olarak şekillenir. Bu noktada, aile içindeki rollerin dağılımında toplumsal cinsiyetin etkilerine bağlı kalınarak geleneksel bir işbölümü görülebilir. Çünkü geleneksel olarak, işler ve sorumluluklar ailede cinsiyet gözetilerek paylaşılmaktadır. Geleneksel aile çerçevesinde erkekler tamir, bahçe bakımı gibi işleri yaparlarken, kadınlar kendilerine verilen yemek pişirme, bulaşık yıkama ve ev temizliği gibi işleri yapmaktadırlar (Şafak, Çopur, Özkan, 2006, s. 2). Böylelikle kadınlara ve erkeklere yüklenen rol ve sorumluluklar geleneksellik bağlamında yeniden üretilerek yeni nesillere aktarılır.

Çocukluğun ilk dönemlerinde, cinsiyet rollerinin öğrenilmesinde ana babaların etkisi önemlidir ve bu etki daha sonraki yıllarda da devam etmektedir. Ana-babaların cinsiyet rol ve davranışları çocukların evle ilgili faaliyetlere katılımlarını doğrudan etkileyebilir. Örneğin, aile içerisinde geleneksel cinsiyet rol davranışları benimsenmişse; kız çocukları daha çok, ev içi faaliyetleri yerine getirirken, erkek çocuklar ise ev dışı faaliyetleri yerine getirir. Bu anlamda kız ve erkek çocukların yaptıkları işler anne ve babalarının yaptıkları işlere benzer (Cuningham, 2001, s. 112). Her ne kadar evle ilgili faaliyetlerin yerine getirilmesinde tüm aile bireylerinin yaş ve yetenekleri ölçüsünde yer almaları ideal bir durum ise de, geleneksel ailelerde bu durum toplumsal cinsiyet rolleri ile birebir örtüşmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmanın amacı erken çocukluk dönemindeki çocukların ev içi rollere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının çizdikleri resimlere nasıl yansıdığını belirlemektir. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır:

1- Çocukların çizimlerinde hangi figürler yer almıştır?
2- Resimlerde ev içi rolleri gösteren hangi figürler kullanılmıştır?
3- Çocukların çizdiği resimler hangi kategoriler altına toplanabilir?

Resimleri analiz etmeden önce araştırmaya katılan çocukların, çocuk resminin gelişim aşamalarında hangi özelliklere sahip olduğunu incelemek yararlı olacaktır.

Çocuk Resminin Aşamaları

Çocuğun bedensel ve bilişsel gelişimi ile birlikte yaptıkları resimlerde de gelişimler olduğu gözlenmektedir. Erken çocukluk döneminde yalnızca renkler ve basit çizimlerin yer aldığı resimler çocuğun büyüme çağı ile birlikte yerini detaylı figürlerin yer aldığı çizimlere bırakmaktadır. Bir diğer deyişle, çocuklar büyüdükçe resimleri daha ayrıntılı, daha oranlı ve daha gerçekçi olur (Yavuzer, 1993, s. 31). Bu nedenle, çocuk resimleri ile ilgili yürütülen çalışmalarda resimleri değerlendirilecek olan çocukların yaşları önemli bir yere sahiptir.

Çalışma grubunu, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin oluşturduğu bu araştırmada çocukların çizdikleri resimler 7-9 yaş aralığının yer aldığı şematik döneme aittir. Sadeleştirme veya basitleştirme dönemi olarak da adlandırılan şematik evrede şekil kavramı gelişir ve çocuğun bir olayı ya da objeyi nasıl görüp değerlendirdiği, ona karşı yüklediği duygusal anlam şemanın oluşumunu

belirler (Halmatov, 2016, s. 22). Çocuk, kendine özgü insan figürü şemaları geliştirir, kullanmaya başlar. İnsan figürü artık tamdır; kollar, bacaklar, baş yerli yerine oturur. Uzuvlar çizilirken geometrik formlar kullanılır(Kutluer, 2015 s. 406).
Çocuğun resimlerinde görülen mekân ile ilgili değişiklikler de önemli göstergelerdir. Şematik dönemde yapılan çizimlerde en önemli sayılabilecek nokta mekân ile figürler arasında mantıksal ilişkilerin bulunmasıdır. Çocuk çevresinin bilincinde olarak resimlerinde yer çizgisi denilen sembolü kullanmaya başlar ve figürleri bu yer çizgisine uygun şekilde yerleştirir (Yavuzer, 1993, s. 57).

Şematik dönemin bir diğer önemli özelliği de çocuğun kendisini objektif ve benmerkezcilikten uzak bir şekilde görüp değerlendirmesidir. Çocuk kendisini dünyanın merkezi olarak görmezve her şeyin daha çok farkına varmaya başlar (Halmatov, 2016, s. 23). Bu durum çocuğun resimlerde kendisini ailesinin ve evin merkezinden daha çok bir parçası olarak içselleştirmesi şeklinde yansıyabilir.

Çocuk Resimlerinde Ev Figürü
Çocuk resimlerinde en sıklıkla görülen figür kuşkusuz ev figürüdür. Çeşitli boyutlarda ve renklerde resmedilen ev figürü çocuğun yaşamının geçtiği önemli bir merkezdir. Çocuğun duygusal yaşamının oluştuğu, gündelik yaşamını sürdürdüğü, güvenliğin bir yansıması olarak değerlendirilebilecek olan ev çocuk için düzen ve sığınmanın simgesidir (Yavuzer, 1993, s. 68). Çocuğun kendini güvende ve koruma altında hissettiği bir mekân olarak ev çocuğun kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan önemli bir araçtır. Bu nedenle, çocuk resimlerinde kullanılan ev figürü yetişkinlere çocuğun iç dünyasını açan bir kapı niteliğindedir.
Ev içinde sürdürülen yaşam da çocuk resimlerinde yansımasını bulan önemli bir öğedir. Çocuklar anne- baba ve kardeşleriyle olan ilişkilerini ev figürünün şeffaflığı, rengi, boyutu üzerinden yansıtabilir. Bu nedenle, çizimlerdeki ev figürü bu araştırmada da çocukların aile yaşamlarını anlamada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk Resimlerinde Aile Figürü
Çocuk resimlerinde kullanılan aile figürü çocuğun aile bireyleri ve ailedeki ilişkileri algılama şeklini yansıtması açısından etkilidir. Aile bireylerinin çiziliş şekli, sırası ve konumlandırılışı ve figürlerin boyutları resimlerin yorumlanmasında önem taşımaktadır.Çocuk aile içinde çatışma yaşadığı aile üyelerini değişik biçimlerde dışa vurur ve güçlü buldukları, özdeşim kurdukları ve otoriteyi temsil eden kişileri genellikle diğerlerinden daha büyük çizerler (Halmatov, 2016, s. 58). Önemsemediği, kıskandığı ya da çatışma yaşadığı bir aile üyesini (örneğin kardeşlerini) resme dâhil etmeyebilir ya da resim içinde oldukça küçük ve en son çizebilir. Öte yandan, aile içinde kendini yalnız hisseden bir çocuk kendini diğer aile üyelerinden ayrı bir yerde ve orantısal olarak daha büyük çizebilir, ya da diğer aile üyeleri ile arasında çizdiği bir nesne (örneğin, ev, ağaç vb.) ile keskin bir ayrım yaratabilir. Bu durum, çocuğun aile içinde yaşadığı iletişim kopukluğu ve duygusal dünyasına dair oldukça önemli ipuçları sunmaktadır.
Araştırmaya katılan çocukların çizdikleri resimler söz konusu bilgiler ışığında incelenmiş ve araştırmacıları çocukların iç dünyaları ve gündelik yaşamları ile ilgili yönlendirmiştir.

2. Yöntem
Araştırma Modeli
Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenen bu çalışmada veriler görüşme ve doküman yoluyla toplanmıştır.İçinde yaşadığımız dünyada karşı karşıya kaldığımız olaylar, algılar, durumlar ve kavramlar olarak deneyimleyebileceğimiz olgular, olgubilimin çalışma zeminini oluşturur. Olgubilim, ayırdında olduğumuz ancak ayrıntılı ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları eksene alır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69) Bunların yanında, “Gerçek nedir?” sorusuna cevap ararken, bireysel tecrübelerden, bireylerin algıları ve olaylara yüklediği anlamları inceler. Genellemeden ziyade olguları tanımlamaya yönelir, bu bağlamda tanımlayıcı bir yöntemdir(Akturan, 2008, s. 83).

Öğrencilerin ev içi rollere dair algılarını ortaya koydukları resimleri analiz etmek için ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir ve araştırmacının bir iletişim kaynağındaki (bir kitap, makale, film, vb.) içeriği (mesajları, anlamları, vb.) açığa çıkarmasına olanak sağlar (Neuman, 2006, s. 466). Bu nedenle çizilen resimlerin çocuklarınev içindeki toplumsal cinsiyet rollerine dair algılarını açığa çıkarmada içerik analizi yöntemi etkilidir. Veriler toplandıktan sonra her bir resim ayrı ayrı numaralandırılarak belli kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler daha sonra içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Çalışma Grubu
Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılı döneminde Samsun ilinin İlkadım ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki 24 tane 2. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. 27 kişiden oluşan sınıf içinde çalışmanın yürütüldüğü gün okula gelmiş olan 24 adet öğrenci resim çizmiş, 1 öğrenci ise resim çizmek istemediğini belirtmiştir. Çalışmaya 15 adet kız öğrenci 9 adet erkek öğrenci katılmıştır. Bir öğrencinin çizdiği resim, çalışmanın başlangıcında belirtilen koşula uygun olmadığı (anne ve babanın birlikte ve sağ oluşu) için değerlendirilmeye alınmamıştır. Çalışmada katılımcıların isimleri verilmemiş, kodlamalar yapılarak ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışma öncesinde sınıf öğretmenine danışılarak ebeveynlerin ikisinin de sağ ve birlikte yaşıyor olması gerektiği önkoşulu belirtilmiş ve bu konuyla ilgili bilgi alınmıştır.

Verilerin Toplanması
Çalışma öğrencilerle birebir görüşmeler şeklinde yapılmış ve her çocuğa renkli boya kalemleri ile bir adet resim kâğıdı verilmiştir. Daha sonra her bir katılımcıya şu sorular yöneltilerek bu talimatlar ışığında birer resim çizmeleri istenmiştir: “Merhaba. Biraz sonra senden resim çizmeni isteyeceğim. Bu resimde evinizde annenin, babanın ve varsa kardeşlerinin neler yaptığını anlatır mısın? Mesela akşam evinizde kim ne yapıyor? Veya hafta sonu evde hep birlikte nasıl vakit geçiriyorsunuz?

Hazır mısın? İstediğin zaman çizmeye başlayabilirsin." Katılımcıların birbirlerini göremeyecekleri şekilde çizecekleri resimleri için kendilerine 20'şer dakika süre tanınmıştır, böylece veriler resim çizdirme yöntemiyle toplanmıştır.
Öte yandan resim çizme işlemi bittikten sonra her bir katılımcıyla görüşmeler yapılmış, bir uzman aracılığıyla yapılan görüşmeler çalışmada kullanılan Resim Analiz Formu'na kaydedilmiştir. Bu form katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş) ve çizdikleri resmin bağlamını -konu, mekân, zaman, kişiler, vb.- ve çocukların yaptıkları simgesel yorumları içermektedir.

Veri Analizi

Resimlerin analizinde, çocukların resimleriyle ilgili yorumlamaları ve araştırmacının görüşmeler sonucunda doldurduğu Resim Analiz Formu esas alınmıştır. Çocukların resimlerinde kullandıkları figürler, aile üyelerini çizme ve konumlandırma biçimleri, ev içi rolleri nasıl betimledikleri resimlerin yorumlanmasındaki temel unsur olarak belirlenmiştir. Ayrıca resimlerle ilgili araştırmacılar tarafından yapılan yorumların değerlendirilmesi için alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur.

Resim Analiz Formu'na işlenen veriler içerik analizi ile incelenmiştir.Çalışmada içerik analizinin tercih edilmesinin nedeni, içerik analiziyle birbirine benzeyen verilerin kavramsal temalar ve kategoriler çerçevesinde gruplandırılarak okuyucunun anlayabileceği bir biçime dönüştürülmesidir.

Bu noktada Dey tarafından geliştirilen ve üç basamakta gerçekleşen "nitel analiz" aşamaları (1993) kullanılmıştır. Dey'in nitel analizinin ilk aşaması olan "betimleme" aşamasında kişiler, nesneler veya olayların temel nitelikleri yazılı olarak ifade edilir. Bu bağlamda çocuklardan gün içerisinde evde aileleri ile nasıl zaman geçirdiklerini anlatan bir resim çizmeleri istenmiştr. İkinci aşama olan "sınıflandırma" aşamasında elde edilen veriler belirli temalar ve kavramsal kategoriler çerçevesinde sınıflandırılır ve araştırmacı bu şekilde kategoriler arasında karşılaştırma yapma olanağı elde eder. Sınıflandırma aşamasıyla birlikte çocukların çizmiş oldukları resimlerde ev içi rollerin geleneksel ve eşitlikçi olarak değerlendirilebilmeleri ve çocukların kendilerini aile içinde nerede gördükleri üzerinden kategoriler oluşturulmuştur. Analizin son basamağı olan "ilişkilendirme" aşamasında ise araştırmacı değişkenler arasında bağlantı kurmaya çalışır ve araştırma konusu olay açıklanmaya çalışılır.Bu anlamda, çocukların verdikleri yanıtlar üzerinden ilişkisel sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

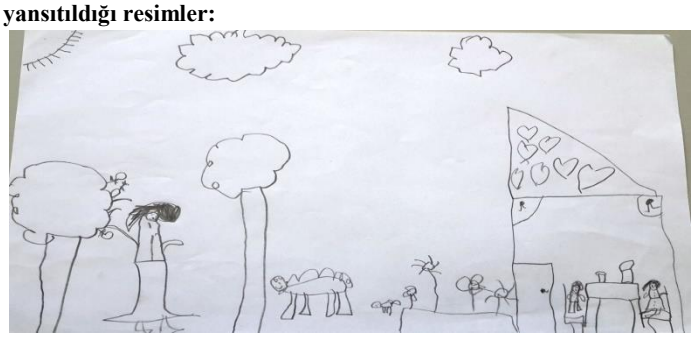
Araştırmanın sonucunda katılımcılardan yalnızca 3 tanesinin aile içindeki rollerin eşitlikçi bir şekilde olduğunu resmettiği, 9 tanesinin aile içindeki rollerin geleneksel bir şekilde olduğunu resmettiği ve diğer katılımcıların çizdikleri resimlerde hafta sonu neler yaptıklarıyla ilgili kendilerini tek ya da kardeş/kuzen/akraba ile birlikte çizdiği ortaya çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda oluşturulan kategoriler Tablo.1'de gösterilmiştir.

Tablo. 1 *Katılımcılar Tarafından Çizilen Resimlerin Ev İçi Rollerin Niteliğine Göre Bir Araya Getirildiği Kavramsal Kategoriler*

	Frekans	**Yüzde**
Eşitlikçi ev içi rollerin yansıtıldığı resimler	3	%12,5
Geleneksel ev içi rollerin yansıtıldığı resimler	9	%37,5
Çocukların kendilerini ebeveynlerinden ayrı/kopuk olarak çizdiği resimler	6	%25
Çocuğun kendi figürünün ön planda olduğu resimler	3	%12,5
Aile yaşamını yazılı olarak ifade eden resim	1	%4,16
Hiçbir insan figürünün bulunmadığı resim	1	%4,16
Yorumlanmayan resim	1	%4,16
Toplam	**24**	

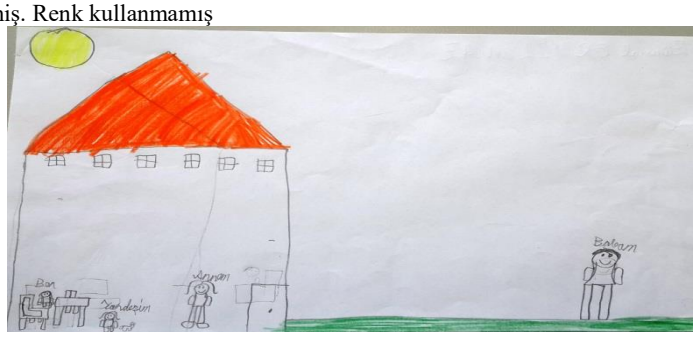
Tablo. 1'de görüleceği üzere, çocukların çizdikleri resimlerde %37,5 oran ile en fazla geleneksel ev içi rollerin resmedildiği görülmüştür. Çocukların kendilerini ebeveynlerinden ayrı/kopuk olarak çizdiği resimler %25 oranla ikinci sıradayken eşitlikçi ev içi rollerin resmedildiği resimler %12,5 orana sahiptir. Bu durum, çocukların büyük çoğunluğunun aile yaşamlarında geleneksel ev içi rollerin görüldüğü bir ev ortamında yaşadıklarını göstermektedir. Annenin evle ilgili temizlik, bakım ve yeniden üretim işlerinden sorumlu olduğu, babanın ise temel olarak evi geçindirme rolünü üstlendiği bu işbölümü içinde çocuklar da kendi biyolojik cinsiyetleri üzerinden bu toplumsal cinsiyet rollerini benimseyerek toplumsallaşmaktadır. Bir başka deyişle, kız ya da erkek çocuk ev içi rolleri anne ve babasının üstlendiği roller üzerinden içselleştirmekte, bu nedenle ev içindeki rollerin geleneksel ya da eşitlikçi nitelikte olması çocuğun üstleneceği rol ve sorumlulukların şekillenmesinde önemli bir yer edinmektedir.
Aşağıda çocukların çizdikleri resimlerin bir araya getirildiği kavramsal kategoriler ve resimler gösterilmiştir:

Geleneksel ev içi rollerin yansıtıldığı resimler:



Resim 3- *Erkek, 9 yaşında (göçmen)*

Resimde evin içini ve dışarıyı çizmiş. Evin içinde annesi ve kız kardeşi mutfakta yemek pişiriyorlar. Kendisi ise dışarıda ağaçtan elma topluyor. Baba figürü çizilmemiş (Türkçeyi çok düzgün konuşamadığı gözlendi). Kendisini olduğundan daha uzun ve büyük olarak çizmiş. Renk kullanmamış

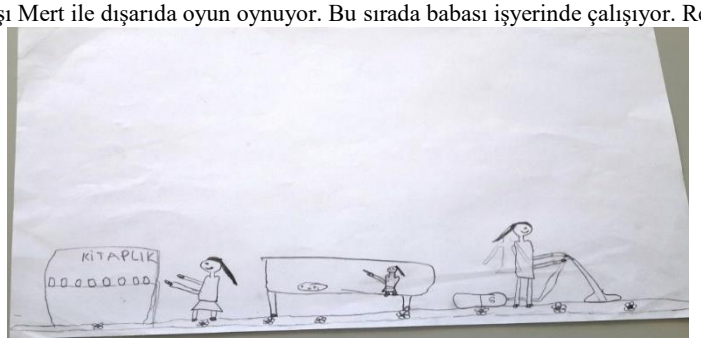


Resim 5- *Kız, 7 yaşında*

Resimde evlerini çizmiş. Evin içinde kendisi, kardeşi ve annesi var. Baba ise evin dışında ve uzakta, Pazar günleri de çalışıyor. Kendisi masada oturmuş ders çalışıyor, kardeşi oyun oynuyor, annesi ise temizlik yapıyor.Kendi dışındaki figürleri gülümseyerek çizmiş ancak kendi gülmüyor.

Resim 6- *Erkek, 7 yaşında*

Resminde kendi evlerini ve babasının işyerini çizmiş. Evin içinde annesi ve kardeşi var. Annesi oturuyor, kardeşi ise bebeğiyle oynuyor. Kendi ise arkadaşı Mert ile dışarıda oyun oynuyor. Bu sırada babası işyerinde çalışıyor. Renk kullanmamış.



Resim 7- *Kız, 7 yaşında*

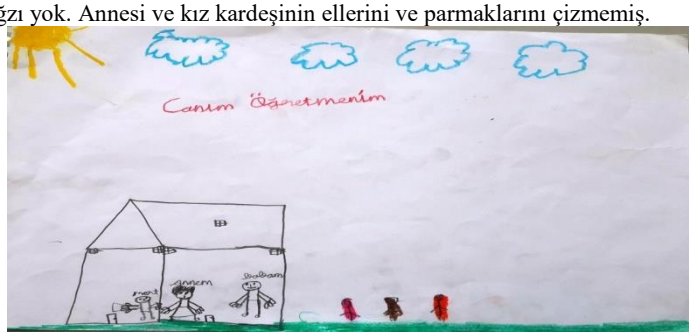
Resmi evin içini yansıtacak şekilde çizmiş. Kendisini, kardeşini ve annesini çizmiş. Kendisi kitaplığı düzenliyor, kız kardeşi ders çalışıyor, annesi ise ev süpürüyor. Babasının dışarıda olduğunu söyledi. Renk kullanmamış.

Resim 8- *Kız, 7 yaşında*

Resimde evlerinin içini ve dışarıyı çizmiş. Evin içinde annesi ve ağabeyi oturuyorlarken kendisi iki ablası ile birlikte dışarıda ip atlıyor. Babasının dışarıda olduğunu söyledi. Renk kullanmamış.

Resim 12- *Erkek, 7 yaşında*

Resimde iki tane ev çizmiş. Evlerinde köylerinde olduğunu söyledi. Resimde annesi balkonda çamaşır asıyor, babası yanında yardım etmeden duruyor, dışarıdaki çocuklarına bakıyor. Kendisi ve kız kardeşi dışarıda tavuk ve köpekle oynuyor. Resimde renk kullanmış. Babanın ağzı yok. Annesi ve kız kardeşinin ellerini ve parmaklarını çizmemiş.



Resim 16- *Erkek, 7 yaşında*

Resimde anne baba ve Mert (kardeşi) yer alıyor. Kendisi resimde yok. Mert başka bir odada oyun oynuyor. Annesi temizlik yapıyor, babası film izliyor. (Kendisinin nerede olduğunu cevaplamadı). Resimde güneş, bulutlar, çimenler ve çiçekler renkli ancak evin içinde renk yok.

Resim 17- *Erkek, 7 yaşında*

Resimde evin içinde ailesinin neler yaptığını resmetmiş. Annesi mutfakta yemek yapıyorken babası televizyon seyrediyor. Ablası ve kendisi ise başka bir odada oyun oynuyorlar. Kendi yüzünde ağzını çizmemiş (diğer tüm çizimlerin ağızları var ve gülümsüyorlar). Güneş ve bulutları resmetmiş. Yalnızca güneşi boyamış (Öğretmene güneşi yuvarlak çizip çizmemeleri gerektiğini sordular, öğretmen güneşi nasıl istiyorlarsa öyle çizebileceklerini söyledi. Bunun üzerine yuvarlak güneşin altına dikdörtgen bir güneş çizmiş ve sarıya boyamış).

Resim 18- *Kız, 7 yaşında*

Resimde ailesi ile birlikte dışarıda, piknik yaptıklarını çizmiş. Annesi (mor elbiseli) piknik için sofrayı hazırlarken babası ona bakıyor. Kendisi ise arkadaşı ve kardeşi ile birlikte oyun oynuyor. Erkek figürlerin kıyafetlerini renklendirmemiş. Kendisi ve kız arkadaşı ise renkli giysilere sahip (pembe ve sarı).

Eşitlikçi ev içi rollerin yansıtıldığı resimler:

Resim 2- *Kız, 7 yaşında*

Resimde evini ve dışarıyı çizmiş. Evin içinde annesi mutfakta bulaşık yıkarken babası ona yardım ediyor. Kendisi ise kuzeni ve ablasıyla dışarıda ip atlıyor. (Kol çizimleri değişik) Figürleri mutsuz olarak resmetmiş. Renk kullanmamış.

Resim 15- *Kız, 7 yaşında*

Resimde ailesi ile birlikte bir tatil gününü anlatmış. Sol tarafta yer alan anne ve babası birlikte halı yıkıyor. Sağ tarafta ise 3 kardeş bir aradalar (Anne-baba ile çocuklar arasında ev var – uzaklık/çatışma olarak yorumlanabilir).

Resim 22- *Kız, 7 yaşında*

Ailesi ile birlikte gittiği pikniği resmetmiş. Resme mutlu bir atmosferhakim. Çocuk 2 ablası ile birlikte ip atlıyor, oyun oynuyor. Piknik sofrasını annesi hazırlarken resimdeki tek erkek figür olan baba, annesi için çiçek topluyor (Kadınların başında çiçek varken, babanın başında çiçek yok/ Piknik sofrasında her eşyadan/ yiyecekten 5 adet bulunması aile içinde eşitliğe önem verildiğinin göstergesi olabilir)

Çocukların kendilerini ebeveynlerinden ayrı/kopuk olarak çizdiği resimler:

Resim 1- *Kız, 7 yaşında*

Resimde evini ve dışarıyı çizmiş. Kendisi dışarıda kardeşi ile oyun oynuyor. Anne ve babası ise evin içinde duruyorlar. Güneşi, bulutları, çiçekleri ve çimenleri renkli çizmiş. Figürleri çizerken zorlandığı görülüyor.

Resim 9- *Kız, 7 yaşında*

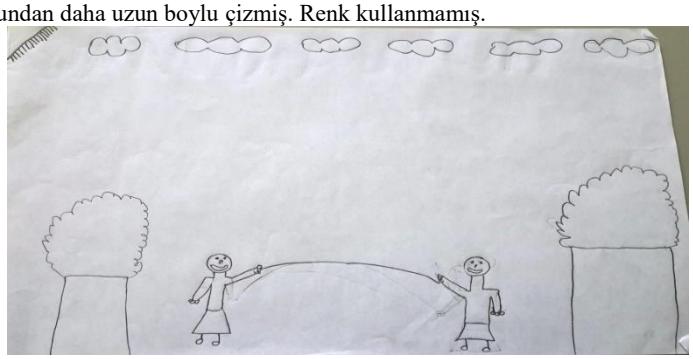
Resimde erkek kardeşi ile birlikte oturma odasında televizyon seyrettiklerini çizmiş. Lamba, halı, masa ve televizyon çizdikleri nesneler arasında. Anne ve babasının içeride olduğunu söyledi. Kumandayı kendi elinde çizmiş. Renk kullanmamış. Kardeşi ve kendisi de mutlu görünüyor.

Resim 10- *Kız, 7 yaşında*

Resimde erkek kardeşi ile birlikte oturma odasında koltukta uzanırken televizyon seyrettiklerini çizmiş. Anne ve babasıyla ilgili bir şey belirtmedi. Resimde renk kullanmış (Kendi elbisesi kırmızı, erkek kardeşininki mavi. Televizyondaki ip atlayan kızın elbisesi pembe – Kız ve erkek çocukların kıyafetlerini toplumsal cinsiyete uygun olarak renklendirmiş.)

Resim 11- *Kız, 8 yaşında (göçmen)*

Resimde evini ve kendini çizmiş. Kendisi dışarıda ağaçtan elma topluyor. Evde ise annesi ve kız kardeşi oturuyorlar (Erkek figürü yok) Kendini olduğundan daha uzun boylu çizmiş. Renk kullanmamış.



Resim 13- *Kız, 7 yaşında*

Resimde iki tane ip atlayan kız var (kendi ve kardeşi) ancak resim renklendirilmemiş. Çizdikleri figürlerin saçları bulunmuyor. Güneş, bulutlar, iki tane ağaç var.

Resim 24- *Kız, 7 yaşında*

Cumartesi günü ağabeyleriyle birlikte yıkılacak bir yer olan sahada saklambaç oynadıklarını çizmiş. Yıkılacak olan yer siyah kalemle boyandı. Kendi evini, ebeveynlerini çizmedi.

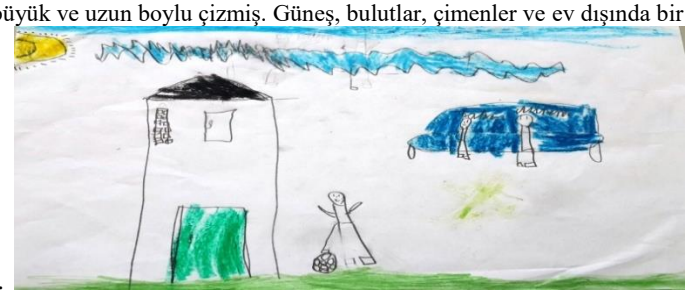
Çocuğun kendi figürünün ön planda olduğu resimler:

Resim 4- *Erkek, 7 yaşında*

Hafta sonlarını hep inek otlatarak geçirdiğini söyledi, bu nedenle resimde inek çizmiş. Bir de evleri var (çatısı yok). Evlerinin içinde ise iki kişi var. Cinsiyetleri belli değil. Onların ne yaptığını bilmediğini söyledi. Birlikte geçirdikleri zaman oldukça kısıtlı. Renk kullanmamış.

Resim 14- *Erkek, 7 yaşında*

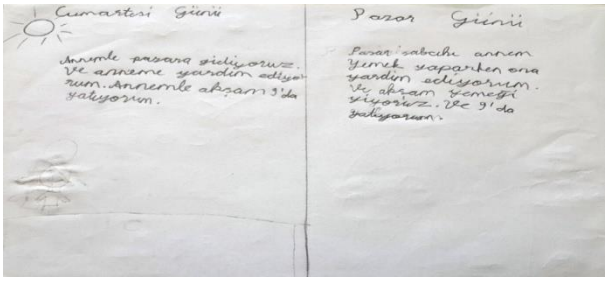
Resimde yalnızca bir ev ve kendisini çizmiş. Resmini yorumlamak istemedi. Kendisini evin dışında çizmiş. Evin kapısı yok. Kendini olduğundan daha büyük ve uzun boylu çizmiş. Güneş, bulutlar, çimenler ve ev dışında bir nesne yok.



Resim 20- *Erkek, 7 yaşında*

Resimde çoğunlukla mavi, yeşil ve siyah tonlar (soğuk) kullanmış. Babası ve annesi araba ile bir yere gidiyor. Çocuk ise evin dışında futbol topuyla oynuyor. Anne ve babanın kolları çizilmemiş. Kendi kolları ise iki yana doğru açık (mutlu bir görünüm sergiliyor). Ayrıca annenin yüzünde sadece gözleri çizilmiş, ağzı ve saçları yok. Anne arabada arka koltukta oturuyor, arabayı baba kullanıyor. Evin çatısı siyah renkli ve birçok küçük penceresi var.

Aile yaşamını yazılı olarak ifade eden resimler:



Resim 19- *Kız, 7 yaşında*

Önce resim yapmayı deneyip daha sonra vazgeçmiş. Kağıda Cumartesi ve Pazar günleri ne yaptığını kısaca yazı ile anlatmış. Yalnızca annesinden bahsediyor oluşu (kardeşleri ve babasıyla birlikte yaşıyor olmasına rağmen) annesi ile ev işlerini paylaşması önemli (anneyle pazara gitme, yemek yaparken yardım etme, annesiyle birlikte yatma) Anneye bağımlı olduğu düşünülebilir.

Hiçbir insan figürünün bulunmadığı resim:

Resim 23- *Erkek, 7 yaşında*

Konuşma sıkıntısı yaşayan bir çocuk (Kekeme). Resminde 4 adet ağaç ve 1 adet ev var. İletişime kapalı, annenin baskın olduğu bir ev (Pencereler kapalı ve kırmızı renkte, evin içinde hiçbir birey görünmüyor, hiç insan figürü yok).

Değerlendirilmeye alınmayan resim:

Resim 21- Kız, 7 yaşında

Resme başlamadan önce öğretmene ikiz kardeşlerinin öldüğünü dile getirdi. Öğretmen onları da resmine katmasını istedi. Bu nedenle ikiz kardeşlerinin mezarlarını yaptı, üstüne "Canım İkizlerim" yazdı. Resminde renkli olan tek yer ev ve Fatma ile Eylem'in giysileri (pembe ve kırmızı). Öğretmenin tahtaya çizmiş olduğu güneş ve kuşun aynısını çizmiş. (Öğretmenden kuş çizmesini isteyip aynısını yapmaya çalışmış) Resimde anne, baba, kendisi, Fatma ve Eylem bulunuyor. Ancak (babanın ölmüş olabileceği düşüncesi ile) babanın melek gibi kanatları var. Resimde kendisini anne ve babasıyla aynı boyutta çizmiş (Bu durum ev içinde önemli bir sorumluluk sahibi olduğuna işaret edebilir) Çizdiği kelebek de normal boyutundan oldukça büyük. Resminde ailesiyle birlikte dışarıda olduklarını söyledi.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonucunda, yapılan resimlerde çocukların ev içi rollere yönelik toplumsal cinsiyet algılarının daha geleneksel bir yapıda olduğu ortaya çıkmıştır. Geleneksel ev içi rollerin yansıtıldığı resimlerde ev içindeki işbölümünün toplumsal cinsiyete uygun olarak şekillendiği (babanın ev geçindirme sorumluluğunu üstlenerek çalışması, anne ve kız çocuklarının ev içinde temizlik, bakım ve yeniden üretim işlerinden sorumlu olması, vb.) görülmüştür. Eşitlikçi ev içi rollerinin yansıtıldığı resimlerde ev içindeki sorumlulukların anne ve baba tarafından birlikte yapıldığı, çocukların ise oyun oynama, ders çalışma gibi eylemlerde bulunduğu gözlenmiştir.

Çocukların kendilerini ebeveynlerinden ayrı olarak çizdiği resimlerden bir tanesi hariç hepsinde çocuğun kendisini kardeşleriyle birlikte çizdiği görülmüştür. Çocuğun kendi figürünün ön planda olduğu resimlerden birinde çocuğun aile içinde kendine düşen hayvanları otlatma sorumluluğunu yerine getirdiği görüldü. Bu durum, çocukların da ev içinde belli sorumluluklar üstlendiğini göstermektedir. Aile yaşamını yazılı olarak ifade eden resimde çocuk önce resim çizmeyi denemiş, ancak daha sonra silerek hafta sonunu nasıl geçirdiğini cümlelerle ifade etmiştir. Baba ve kardeşlerinin varlığına rağmen yalnızca annesi ile yaptıklarını anlatması aile içinde birtakım sorunlar yaşadığı ve annesine bağımlı bir yaşam sürdürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Hiçbir insan figürünün bulunmadığı 23 numaralı resimle ilgili olarak konuşma bozukluğu olan çocuğun ev ve aile yaşamını anlatmaktan kaçındığı görüldü. Bu durum aile içinde iletişime kapalı bir sorunun olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

Akturan, U., vd. (2008). *Nitel araştıra yöntemleri.* T. Baş ve U. Akturan (eds.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Beytut, D. Ş., vd. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektifyöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi.* 2 (3), 35-44.

Cuningham, M. (2001). Theinfluence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family.* 63 (2001), 111-122.

Dökmen, Z. Y. (2017). *Toplumsal cinsiyet- sosyal psikolojik açıklamalar.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Halmatov, S. (2016). *Çocuk resimleri analizi ve psikolojik resim testleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kutluer, G. (2015). Gelişim süreçlerinde çocuk resminin yeri. *EKEV Akademi Dergisi.* 19 (63), 403- 410.

Neuman, W.L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar.* Ankara: Yayınodası.

Savaş, İ. (2014).*Çocuk resmi ve bilinçaltı.* Yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

SilavUtkan, M. (2012). Childrenhospitaldesign in childrenpicture. *Procedia- SocialandBehavioralSciences.* 51 (2012), 110-114.

Şafak, Ş., Çopur, Z. ve Özkan, M. A. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi.*Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E- Dergisi.* 2006 (5), 1-9. Erişim adresi: http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/sszcmao.pdf.

Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle çocuk.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı).*Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mesleklerin Cinsiyeti Üzerine Niteliksel Bir Çalışma:İlkokul Öğrencileri Örneği

Arş. Gör. Senem GÜRKAN
OndokuzMayısÜniversitesi
senem.gurkan@omu.edu.tr
Arş. Gör. Damla Nur KİNSİZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
damlanur.meral@omu.edu.tr
Öğr. Gör. Murat VURAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
murat.vural@omu.edu.tr

Özet

Kadın ve erkeğe toplumun atfetmiş olduğu görevler, roller ve sorumluluklara işaret eden toplumsal cinsiyetin oluşumu anne karnından başlayarak hayat boyu devam eden değişken bir fenomendir. Bu yüzden bireyin yaşamlarının ilk yıllarında toplumsal cinsiyete ilişkin edindiği tutumlar, sonraki dönemlerinde sergileyeceği davranışlarını ve seçimlerini etkileyecektir. Meslek seçimleri de bu seçim ve tercihlerden biridir. Bu bakımdan eğitimin her basamağında mesleklerle ilgili konularda cinsiyetçilik ayrımına karşı çıkan tutumların varlığına dikkat edilmelidir.Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına ilişkin algılarını meslek seçimleri üzerinden ortaya koymaktır. Samsun'da bir ilkokulun 2. sınıfında eğitim gören 25 öğrenci (13 kız, 12 erkek). Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş, olgubilim ile desenlenmiş ve veriler görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Resim yorumlatma tekniğiyle katılımcılara "Biraz sonra sana bazı resimler göstereceğim ve daha sonra bu resimlerin üzerinde konuşacağız. Bu resimlerde neler gördüğünü benimle paylaşır mısın? Sence bu resimlerde neler anlatılıyor? İstediğin kadar konuşabilirsin. Lütfen resimlere dikkatlice bakar mısın?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın objektifliğinin ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için görüşmelerin tümü tek bir araştırmacı tarafından yapılmış, katılımcıların birbirlerini duyamayacakları şekilde her bir katılımcıya 5 (beş) dakikalık zaman tanınmıştır. Katılımcıların söylediği her cümle araştırmacı tarafından not alınmış, sonrasında ise tüm bu verilere (analiz birimi olan cümlelere), içerik çözümlemesi uygulanarak Kiefer'in, Halliday'in konuşma dilinin işlevleri sınıflandırması üzerinden esinlendiği yorumlama düzeyleri kategorileştirmesi uygulanmıştır. Dört düzeyden oluşan bu kategoriler bilgilendirici, sezgisel, hayali ve kişisel yorumlardır. Bu dörtlü başlık altında gruplanan cümleler üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, fikir uyuşması sağlandıktan sonra analiz birimi üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.Öğrenciler toplam 184 cümle üretmiştir. Üretilen bu cümlelerin 138'inin bilgilendirici, 20'sinin sezgisel, 15'inin hayali ve 11'inin kişisel yorumlar olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasında bu cümlelerin düzeylerine göre belirgin bir fark görülmemektedir. Cümlelerin semantik yapıları incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrencilerin yorumlama düzeylerinde belirgin bir fark görülmemiştir. Hem kız, hem de erkek öğrenciler iş kollarında kadını ve erkeği geleneksel rollerine ilişkin mesleklerle ilişkilendirmişlerdir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini olumlayan bir tutumla yetiştirildiğini göstermektedir.

Öneri olarak; eğitimin her basamağında kullanılan materyallerdeki yazılı, sözlü ve görsel materyallerin, çocukların kullandığı tüm oyuncakların ve her türlü medya ve iletişim araçlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini olumlayan bir stratejiyle tekrar gözden geçirilmesidir. Bir diğer ve daha köktenci öneri ise, öğretmenlere, ebeveynlere ve müfredat hazırlayıcı konumda bulunan tüm görevlilere yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimlerinin düzenlenmesidir. Tüm bu düzenlemelerin yanında, değerler eğitimine yönelik, toplumsal cinsiyet eşitliğini de içeren bir ders müfredata eklenebilir.

Anahtar Kelimeler*:* *Toplumsal cinsiyet, Meslekler, Yorumlama düzeyi*

A Qualitative Study on The Gender of Occupations: A Sample of Primary School Students

Res. Asst. Senem GÜRKAN
Ondokuz Mayıs University
senem.gurkan@omu.edu.tr
Res. Asst. Damla Nur KİNSİZ
Ondokuz Mayıs University
damlanur.meral@omu.edu.tr
Lecturer Murat VURAL
Ondokuz Mayıs University
murat.vural@omu.edu.tr

Abstract

Gender, which refers to the duties, roles and responsibilities attributed to men and women in society, is a dynamic phenomenon starting in mother's body and proceeds along one's life. For this reason the attitudes of an individual gained within the first years of his/her life influences his/her behaviors and selections in the latter part of their lives. The choice of profession is one of these selections and preferences. In this respect the attitudes impeding gender discrimination must be paid attention in each and every step of education. The aim of this study is to put forth the gender perceptions of primary school students upon their choice of professions. 25 primary school students in the 2nd grade of a primary school in Samsun (13 female, 12 male).The data of this qualitative study carried out with phenomenology technique was collected with interview method. The participants were asked some questions and the researcher wanted them to reply these questions: "I am going to show you some pictures now and we will talk to you about them. Are you ready? What can you see here? You can speak as much as you want. Can you please look at the pictures carefully?" In order to provide the objectivity and trustworthiness of the study, the whole study was conducted by the same (one) person. Each participant had 5 (five) minutes and they were not allowed to hear each other. The researcher wrote down everything the participants said. After this step, the utterances of the students, that are, the units of the analysis were categorized according to the reasoning styles and interpretations of the functions of spoken language by Kiefer and Halliday. These four reasoning styles and commenting categories are informative, heuristic, imaginary and personal comments. After the categorization of the researcher was finished, the results were submitted to three specialists and a common result was gained.The students uttered 184 sentences. It was seen that 138 of these were informative, 20 were heuristic, 15 were imaginary and 11 were personal comments. There found no clear difference between the sentences of male and female

students.When the semantic structures of the sentences are considered, it can be concluded that there is no major difference between the reasoning styles of the male and female students. Another finding inferred from the comments is that regarding the lines of work, both male and female students associated men and women with traditional roles. This situation indicates that regardless of their sexes, primary school students were grown up with a gender bias attitude. As a suggestion, it can be offered that the written, oral and visual materials used in every level of education, the toys and all the media and communicative tolls need to be rewieved with a gender equality perspective. Another radical suggestion is that all the teachers, parents and program developers must be trained for gender equality. In addition to all these regulations, a course regarding gender equality and values education can be added to the programs.
Keywords: *Gender, Occupations, Reasoning style*

1.Giriş

Her birey doğuştan sahip olduğu biyolojik cinsiyetinin yanı sıra kendisine toplum tarafından addedilen ve toplumsal cinsiyet olarak isimlendirilen bir takım rol, sorumluluk ve görevlerin etkisi altına girer.

Daha küçük yaşta ve sosyalleşme sürecinin başındaki birey, yani çocuk, çevresinde gördüğü ve/ya maruz kaldığı tüm toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi altında büyür, gelişir ve erişkin olduğunda yaşamını tüm bu edindiği yargılara göre şekillendirir. Bu çocuk henüz dünyaya gelmeden isimleri kalıp yargılara göre verilmiş (kızlar naif olan çiçek veya renklerle – Pembe, Menekşe, Gül, Lale, Narin, vb.-, erkekler ise gücü simgeleyen -Cesur, Yiğit,vb.- isimler verilir), odaları ve eşyaları kızsa pembe veya mor tonunda, erkekse mavi tonlarında hazırlanmıştır. Biraz daha büyüdüğünde ise yetiştiği sosyal çevreyi tanıma, öğrenme ve kadınlığa ve erkekliğe yönelik algıların ve yetişkinlik dönemindeki kimliklerinin oluşmasının altında, bu dönemde çocukların çevrelerinden aldığı mesajlar yatmaktadır. Bu mesajlardan biri de mesleklere ve meslek seçimlerine yönelik algılarındaki toplumsal cinsiyet eşitliği ve eşitsizliğinin görünümleridir ki, bu durum mesleklerin de cinsiyeti olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Toplumların üretim biçimlerine; üretim araçlarının mülkiyetine ve aile içindeki iş bölümüne göre şekillenen rol dağılımı, o toplumdaki cinsiyet rollerinin dağılımını ve dolayısıyla mesleklerin cinsiyetini de belirleyecektir. Parlaktuna'nın (2010) da altını çizdiği gibi toplumsal cinsiyet temelli iş bölümü, kadına toplumda biçilen roller ve seçebileceği meslekler konusunda başat roldedir.

İlkel topluluklarda anaerkil toplumlardaki iş bölümünde erkek avlanmakta kadın ise yiyecek toplamakta ve biyolojik özelliğinden dolayı gebe kalıp çocuğuna bakacağı için bakım işinin yanında evin yönetimini de üstlenmiştir. Fakat zaman içerisinde üretim biçimlerinde değişiklikler ortaya çıkıp üretim araçlarının yani özel mülkiyetin ve gücün ve servetin erkekte olduğu ataerkil toplum yapısı ortaya çıkmış, üretim işini erkekler üstlendiği için kadın üretim sürecinin dışında kalmıştır (Köse, 2012: 15-37). Bu noktadan sonra özel ve kamusal alan ayrımına koşut olarak toplumdaki geleneksel kadınlık rolleri içerisinde özel alanla ilişkili olarak kadınlara bebeklere, çocuklara ve yaşlılara bakım rolü verilmiş (Berman, Snyder, Kozier ve Erbset, 2008: 5-13), dolayısıyla sağlık hizmetleri (hemşirelik, bakıcılık, dadılık ve daha farklı sağlık hizmetleri) ve öğretmenlik gibi şefkat ve fedakârlık ile denk tutulan bu meslekler kadınla özdeşleştirilmiştir. Erkekler ise fiziksel güç ve otorite (polis, koruma görevlisi, itfaiye eri, asker, tamirci, tesisatçı, avukat, hakim, üst düzey memur, siyasetçi, doktor) ve maddi güçle (iş insanı, galerici, emlakçı, vb) bir tutulan mesleklerle özdeş tutulmuştur.

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına ilişkin algılarını meslek seçimleri üzerinden ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- Katılımcıların ürettikleri cümleler cinsiyetlere göre gruplandığında kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark var mıdır?
2- Katılımcıların ürettikleri cümleler yorum düzeylerine göre gruplandırıldığında en fazla ve en az hangi yorum kategorisinde cümle üretilmiştir?
3- Katılımcıların ürettikleri cümlelerde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini olumlayan veya karşı çıkan kullanımlar var mıdır?

Alanyazın Taraması

kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmaların en kapsamlısı Arizpe ve Styles (2003) tarafından Literatürde gerek çocukların meslek seçimine yönelik, gerekse bu çalışmanın içerik analizinde başvurulan resim yorumlatma tekniğinin yapılmış olan çalışmadır.İçeriğinde çocukların çok farklı görsellere yönelik yorumlarının bulunduğu bu eser, Türkiye'deki birçok diğer çalışmaya ve bu çalışmamıza kaynak teşkil etmiştir.

Bu çalışmalardan biri, Koç, Yıldız ve Coşkun'un (2015), çocukların resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumladıklarına yönelik çalışmalarıdır. Katılımcılar olarak 39 adet ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin yer aldığı çalışmada Behiç Ak tarafından yazılan ve çizilen Uyurgezer Fil isimli resimli çocuk kitabındaki resimlere yapılan yorumlar incelemeye alınmıştır. Öğrencilerin ürettiği 465 cümlenin yorum düzeylerinin tanımlama, yüzeysel yorumlama, hayalî yorumlama ve kritik anlayış olarak belirlendiği çalışmada en fazla tanımlama cümlesi kurulduğu, kritik anlayışa ilişkin cümlelerin ise çok az sayıda olduğu ve bu çalışmanın literatürdeki diğer çalışmalara göre farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmüştür.

Birçok bilimsel çalışma, çocukların doğrudan veya dolaylı olarak çevrelerinden aldığı mesajların, kadının toplumda temsil ediliş şeklinin belirlenmesinde, cinsiyetçiliğin yeniden üretilmesinde ve devam ettirilmesinde rol oynayan etkili bir araç olduğunu (Erdoğan, 2008; Dökmen, 2010; Mora, 2005; UNICEF -Otaran, Sayın, vd.-, 2003; Becky, 2002, Correll, 2001), dolayısıyla meslek seçimlerinin de çocukların çevrelerinden aldığı bu mesajlarla etkilendiğini saptamıştır. Örneğin Çetin Gündüz ve Tarhan'ın (2017) çalışmaları, öğrencilerin meslek seçimlerinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin etkisini ortaya koymak üzere yapılmıştır. Türkiye'deki 4 bilim insanının (Dilhan Eryurt, Kamile Şevki Mutlu, Nermin Abadan Unat, Remziye

Hisar) hayat hikâyelerini içeren çizgi filmler ve çalışma yaprakları hazırlanmış, dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik eğitimler verilmiş ve sonunda katılımcı öğrencilere "Toplumsal Cinsiyete Dayalı Meslek Seçimlerine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde erkek öğrencilerin "kadınların meslek seçimine yönelik tutumlarının" kız öğrencilere oranla daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer çalışmada ise ilköğretim 6. Sınıflarda okutulan Türkçe ders kitapları üzerine yapılan bir çalışma bu kitaplardaki toplumsal cinsiyet rollerinin, geleneksel anlayışın etkisinde kaldığını, meslek rollerinde erkeklerin kadınlara oranla daha farklı ve çeşitli meslek grupları içerisinde sunulduğu ve aile içi rollerde kadınların daha fazla temsil edildiği saptanmıştır. Kadınlar öğrenci, yazar, ses sanatçısı, doktor, milletvekili, öretmen, hemşire ve pazarcı; erkekler ise öğrenci, yazar, simitçi, öğretmen, memur, maraton koşucusu, halterci, pehlivan, doktor, gece bekçisi, balıkçı, oduncu, çiçekçi, yargıç, terzi, halı satıcısı, eskici, kaymakam, akademisyen, bakır işlemecisi, hasır işlemecisi, ayakkabı tamircisi, dokuma ustası, kâhya, muhtarlık, besteci, ressam, lokanta işletmecisi, otobüs şoförü, balıkçı, lahmacuncu ve araştırmacı gibi mesleklerde konumlandırılmışlardır (Kırbaşoğlu Kılıç, vd., 2011).

Yine Turan, Öztürk ve diğerleri (2011) tarafından yapılmış, hemşirelik mesleği özelinde toplumsal cinsiyet ve mesleklere değinmiş ve kadınlarla özdeşleştirilegelen bu mesleğin cinsiyet ayrımı olmaksızın gerek kadınlar gerekse erkekler tarafından da yapılabileceğinin altını çizmiştir.

2.Yöntem

Nitel araştırma, çalışmaya katılan insanların bulundukları ortamı nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya çalışan bir bilimsel araştırma türüdür (Merriam, 2009:5-6). Bu bakımdan ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına ilişkin algılarını meslek seçimleri yoluyla belirlemeye çalışan bu çalışmayı niteliksel araştırma yöntemiyle yürütmek uygun bulunmuştur. Çalışma olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Olgubilimde araştırmacı katılımcıların bir olguyu nasıl deneyimlediklerini görüşmeler yoluyla ortaya koyarak katılımcıların algı dünyalarına erişmeye çalışır (Sart, 2017: 73). Yukarıdaki araştırma sorularında ve çalışmanın amacında belirtildiği gibi bu çalışma katılımcıların mesleklere dair algılarını ortaya koymayı erek edindiğinden olgubilim ile desenlenmiştir.

Katılımcılar

Samsun'da bir ilkokulun 2. sınıfında eğitim gören 25 öğrenci bu çalışmanın katılımcılarını oluşturmaktadır (13 kız, 12 erkek). Mesleklere yönelik algıların ölçülmesinde bu yaş grubu uygun bulunduğundan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama stratejisi olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırma yapan kişinin katılımcılara geniş bir alanla ilgili sorular sorarak veri elde ettiği yöntemdir. Bu çalışmada katılımcılara mesleklere yönelik resimler gösterilerek (bkz. Ekler), bu resimlerle ilgili yorum yapmaları istenmiştir. Dolayısıyla resim yorumlatma tekniğinin kullanıldığı görüşmelerde katılımcıların her birine "Biraz sonra sana bazı resimler göstereceğim ve daha sonra bu resimlerin üzerinde konuşacağız. Bu resimlerde neler gördüğünü benimle paylaşır mısın? Sence bu resimlerde neler anlatılıyor? İstediğin kadar konuşabilirsin. Lütfen resimlere dikkatlice bakar mısın?"şeklinde sorular yöneltilmiştir. Çalışmanın objektifliğinin ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için görüşmelerin tümü tek bir araştırmacı tarafından yapılmış, katılımcıların birbirlerini duyamayacakları şekilde her bir katılımcıya 5 (beş) dakikalık zaman tanınmıştır. Katılımcıların söylediği her cümle araştırmacı tarafından not alınmış ve veriler oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından düzenlenen tüm bu verilere (analiz birimi olan cümlelere), içerik çözümlemesi uygulanmıştır. İçerik analizi veya çözümlemesi, incelenecek metindeki benzerlik ve farklılıkları öne çıkararak metindeki açık ve gizli tüm içeriği ele alan yöntemdir (Kızıltepe, 2017:254). Oluşturulan metinlerin içerik analizleri ise Kiefer'in, Halliday'in konuşma dilinin işlevleri sınıflandırması üzerinden esinlendiği yorumlama düzeyleri kategorileştirmesi ile yapılmıştır.

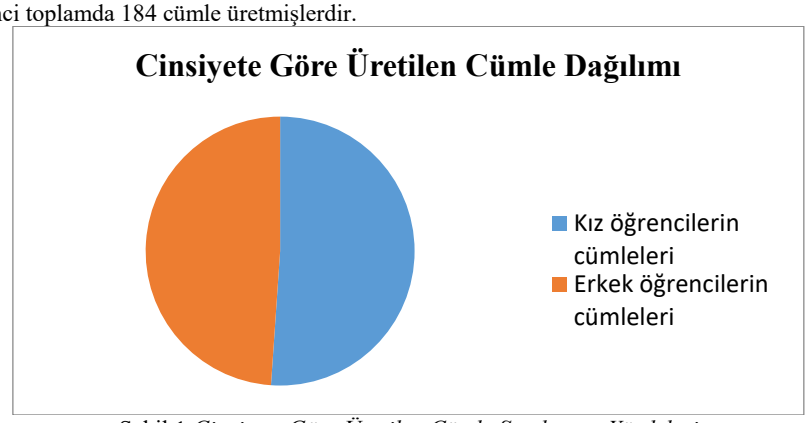
Yorumlama Düzeyleri Kategorileri

Arizpe ve Styles çocukların görsel metinleri yorumlamaları üzerine yaptıkları geniş çalışmalarında Kiefer'in tipolojisini referans almışlardır. Halliday'in ortaya koymuş olduğu dilin dört işlevinden yola çıkarak sözlü cevapları gruplayan Kiefer, bu sınıflandırmayı bilgilendirici (informative), sezgisel (heuristic), hayali (imaginative) ve kişisel (personal) yorumlar olarak gruplamıştır. Çocukların konuşmalarında bu tip dil kullanımlarının görülmesini Arizpe ve Styles(2003: 229-230), hem çocukların anlam vermek için dilin işlevlerini kullanmalarına, hem de mesajın iletilmesi için bu ifadeleri kullandıklarını göstermeleri açısından bir delil olarak görmektedir.

Bilgilendirici yorumlamada çocuklar görsellerin içeriğini söyler ve diğer resimlerle karşılaştırırlar. Sezgisel yorumlarda ise çıkarımlar yapılarak varsayımsal bir dil kullanılır. Hayali yorumlamada ise çocuklar o kitabın/resmin içine kendilerini dahil ederler ve kişisel yorumlamada ise resimdeki nesne ve kişilerle ilgili duygu ve düşüncelerini ortaya koyarlar (Arizpe ve Styles, 2003: 47). Bu çalışmada ise söz konusu bu çalışmalar kaynak alınarak öğrencilerin ürettikleri cümleler dört başlık altında gruplanmış, daha sonra bu cümleler üç alan uzmanının görüşüne sunulmuş, fikir uyuşması sağlandıktan sonra analiz birimi üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

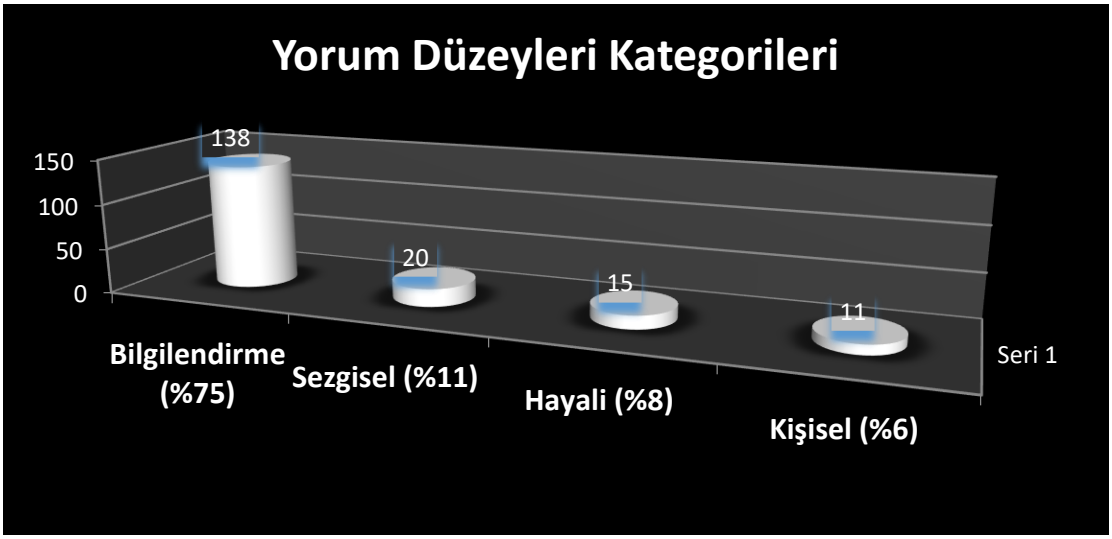
3.Bulgular

Niteliksel yönteme başvurulan bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına ilişkin algılarını meslek seçimleri üzerinden ortaya koymaktır. Tek bir araştırmacı tarafından yürütülen bire bir görüşmeler neticesinde 25 öğrenci toplamda 184 cümle üretmişlerdir.



Şekil 1.*Cinsiyete Göre Üretilen Cümle Sayıları ve Yüzdeleri*

13'ü kız 12'si erkek toplam 25 katılımcının yer aldığı bu çalışmada katılımcılar toplamda 184 cümle üretmişlerdir. Bu cümlelerin 94 adeti (%51) kız öğrenciler, 90 adeti ise (%49) erkek öğrenciler tarafından üretilmiştir. Bu dağılım, cümle üretilmesinde kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.



Şekil 2. *Cümlelerin Yorum Düzeylerine Göre Gruplandırılması*

Üretilen cümleler yorum düzeyi kategorilerine göre gruplandığında öğrencilerin en fazla bilgilendirici cümle kurdukları (138 adet, %75), bu sayıyı 20 adet (%10.8) cümle ile sezgisel yorumlamanın, ve sonrasında sırasıyla 15 adet (%8.2) ve 11 adet (%6) ile hayali ve kişisel yorumlama düzeylerinin takip ettiği elde edilen bir diğer bulgudur.

Tablo 1. *Cümlelerin Yorum Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı*

YORUMLAMA DÜZEYİ KATEGORİSİ	KADIN	ERKEK	TOPLAM
BİLGİLENDİRİCİ	75	63	138 (%75)
SEZGİSEL	9	11	20 (%10.8)
HAYALİ	6	9	15 (%8.2)
KİŞİSEL	4	7	11 (%6)
Toplam	**94**	**90**	**184**

Katılımcı öğrencilerin ürettikleri cümleler yorum düzeylerine ve cinsiyetlere göre gruplandığında, belirgin farkın yalnızca kişisel yorum düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. 11 cümlenin 4'ü kız öğrenciler, 7'si ise erkek öğrenciler tarafından üretilmiştir. Bu da erkek öğrencilerin mesleklere yönelik yorumlamalarında duygu ve düşüncelerine kız öğrencilere nazaran daha fazla yer verdiklerini ortaya koymaktadır

	BİLGİLENDİRİCİ YORUM CÜMLESİ	SEZGİSEL YORUM CÜMLESİ	HAYALİ YORUM CÜMLESİ	KİŞİSEL YORUM CÜMLESİ
1. Görsel (Erkek anasınıfı öğretmeni)	Erkek bir öğretmen var. (K/E)	Öğrenciler ellerini böyle koyarak uyumuş numarası yapıyorlar. (E)	Ben böyle erkek öğretmenin sınıfında olsam sıkılırdım küçük olsam, o yüzden öğrenciler sıkılmış, uyuyorlar. (E)	Anasınıfı öğretmeni bir erkek, bu çok kötü. (K)

2. Görsel (Kadın berber)	Kadın adamı tıraş ediyor. (K/E)	-	Kadın ve erkek birbirlerinin saçını yapan kuaför hiç görmedim. (K)	Kadın adamı tıraş ediyor, çok ilginç. (E) Bu ne biçim iş! Kadının berberde işi ne! (E)
3. Görsel (Erkek kuaför)	Kadının saçlarını erkek kuaför kesiyor. (K)	-	Çünkü mesleğin kadını erkeği olmaz! (E)	-
4. Görsel (kadın itfaiyeciler)	Kadın itfaiyeciler var. Resim çekiniyorlar. (K/E) Ellerinde kasklar var. (E)	Kadın yük taşıyamaz, kaskı çok ağır. Üzüldüm, işi çok! Çocuğu ağlarsa ona yetişemeyecek! (E)	İtfaiyeci kadın, hiç görmedim. (K) İtfaiyeciler birlik olmuş, ev işleri yerine yangın söndürecekleri için mutlular. (E)	Kadın itfaiyeci var, çok şaşkınım! Bir keresinde annem yangın söndürmüştü, arkadaşları yardım etmişti. Ama annem itfaiyeci değil ki! (E)
5. Görsel (kadın tesisatçı)	Kadın musluk tamir ediyor. (K/E)	Kadının evdeki işleri bitmiş, şimdi tamir yapıyor. (K) Kız tamirci de olur, erkek tamirci de olur. (K)	Tamirci abla var, babamın böyle bir arkadaşı var. (K)	Herkes mesleğini yapıyor, çok güzelce. (K)
6. Görsel (Kadın asker)	Kız asker rahatta duruyor. (E)	Kız ve neden askere geldin diye kızacaklar. (K) Asker kız var, sanki filmlerdeki gibi. (E) Kadın komutan olunca çok sevinmiş. (E)	Kadın asker erkek komutana selam veriyor. (E) Ben kadın asker gibi olmak isterim, ülkem kurtulunca mutlu olurum. (K)	Kadın iş bulamamış, subay olmuş askere gitmiş. Çok yazık, belki doktor olmak isterdi. (K)

Öğrencilerin kullandıkları cümlelerde yorum düzeyleri göz önüne alınsın veya alınmasın, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini olumlayan bir takım dil kullanımları ortaya çıkmaktadır. Bu dil kullanımları hem erkek, hem kız öğrencilerde eşit şekilde görülmekte olup, cinsiyete göre toplumsal cinsiyet ayrımı ortaya çıkmamaktadır. Örneğin tüm öğrenciler kişileri meslekleriyle belirtirken mutlaka cinsiyetlerini ayırt edecek kullanımlara yer vermişlerdir: "erkek öğretmen, erkek anasınıfı öğretmeni, erkek anaokulu öğretmeni, kadın tamirci, kadın muslukçu, erkek kuaför, kadın kuaför, erkek berber, kadın berber, kadın itfaiyeci, kız itfaiyeci, itfaiyeci abla, kuaför ağabey, kadın asker, kadın komutan, kız asker."

Dahası, öğrenciler bazı iş kollarını erkeklere (askerlik, itfaiyecilik, tesisatçılık), bazılarını ise kadınlara (kuaförlük, öğretmenlik) uygun gördüklerini dil kullanımlarıyla ortaya koymaktadırlar:
"Ben böyle erkek öğretmenin sınıfında olsam sıkılırdım küçük olsam, o yüzden öğrenciler sıkılmış, uyuyorlar. (E)
Anasınıfı öğretmeni bir erkek, bu çok kötü. (K)
Kadın adamı tıraş ediyor, çok ilginç. (E)
Bu ne biçim iş! Kadının berberde işi ne! (E)
Kadın itfaiyeci var, çok şaşkınım! (E)
Kız ve neden askere geldin diye kızacaklar. (K)
Asker kız var, sanki filmlerdeki gibi. (E)
Kadın asker erkek komutana selam veriyor. (E)
Kadın iş bulamamış, subay olmuş askere gitmiş. Çok yazık, belki doktor olmak isterdi. (K)"

Ayrıca erkeklerin fiziksel olarak güçlü, kadınların ise fiziksel ve duygusal olarak daha geri planda kaldığını gösteren yargıyı mesleklere ilişkin algılarına da yansıtmışlardır. Bu kullanımlar ayrıca kadının ev içindeki rollerine de vurgu yapmaktadır:
"Kadın yük taşıyamaz, kaskı çok ağır. Üzüldüm, işi çok! Çocuğu ağlarsa ona yetişemeyecek! (E)
İtfaiyeci kadın, hiç görmedim. (K)
Kadının evdeki işleri bitmiş, şimdi tamir yapıyor. (K)"

Öte yandan, 184 cümlenin içinde toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan 5 cümleye rastlanmaktadır, fakat diğer kullanımların yanında sayıca oldukça azdır:
"Çünkü mesleğin kadını erkeği olmaz! (E)
Kız tamirci de olur, erkek tamirci de olur. (K)
Tamirci abla var, babamın böyle bir arkadaşı var. (K)
Herkes mesleğini yapıyor, çok güzelce. (K)
Ben kadın asker gibi olmak isterim, ülkem kurtulunca mutlu olurum. (K) "

4.Sonuç ve Öneriler
İlkokul öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ve kalıp yargılarına ilişkin algılarını meslek seçimleri aracılığıyla belirlemeyi amaç edinen bu niteliksel çalışmanın katılımcılarını amaçlı örneklemeyle seçilen, Samsun ilinde bir ilkokulun 2. sınıfında eğitim gören 25 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 13'ü kız, 12'si ise erkek öğrencidir. Öğrencilerle bire bir yapılan görüşmelerde, katılımcıların mesleklere ve toplumsal cinsiyete ilişkin algılarını ölçmek adına altı adet resim gösterilmiş ve bu resimleri yorumlamaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilen bu yorum cümleleri, bu çalışmanın verisini oluşturmuştur. Öğrencilerden toplanan 184 cümle, Arizpe ve Styles çocukların görsel metinleri yorumlamaları üzerine yaptıkları ve Kiefer'in tipolojisini referans alan çalışmaları bu çalışmada da içerik analizi olarak kullanılmıştır: bilgilendirici, sezgisel, hayali ve kişisel yorum düzeyleri.

Çalışmanın bulgularından biri, öğrencilerin kurmuş olduğu cümlelerin 94'ünün (%51) kız öğrenciler, 90'ının ise (%49) erkek öğrenciler tarafından üretilmiş olduğu, dolayısıyla cümle üretilmesinde kız ve erkek öğrenciler arasında belirgin bir fark olmadığıdır. Yorum düzeylerine göre gruplanan cümlelere ilişkin bulgular ise öğrencilerin en fazla bilgilendirici cümle kurduklarını (138 adet, %75), bu sayıyı 20 adet (%10.8) cümle ile sezgisel yorumlamanın ve sonrasında sırasıyla 15 adet (%8.2) ve 11 adet (%6) ile hayali ve kişisel yorumlama düzeylerinin takip ettiği yönündedir.

Cinsiyete ve yorum düzeylerine ilişkin bir karşılaştırma yapıldığında ise, yalnızca kişisel yorum düzeyinde cinsiyete ilişkin belirgin bir fark olduğu göze çarpmaktadır (11 cümlenin 4'ü kız öğrenciler, 7'si ise erkek öğrenciler tarafından üretilmiştir). Ayrıca 184 cümleden yalnızca 5 tanesi toplumsal cinsiyet eşitliğini olumlarken, kalan cümlelerin hepsinin bağlamının içinde toplumsal cinsiyet eşitsizliğini olumlayan bir algıyla kurulduğu görülmektedir. Bu tip kullanımların tümü, öğrencilerin iş kollarında kadını ve erkeği geleneksel rollerine ilişkin mesleklerle ilişkilendirdiklerini, dolayısıyla öğrencilerin meslekleri algılarken toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve kalıp yargılarının etkisi altında olduklarını göstermektedir.

Öneri olarak; eğitimin her basamağında kullanılan materyallerdeki yazılı, sözlü ve görsel materyallerin, çocukların kullandığı tüm oyuncakların ve her türlü medya ve iletişim araçlarının toplumsal cinsiyet eşitliğini olumlayan bir stratejiyle tekrar gözden geçirilmesidir. Bir diğer ve daha köktenci öneri ise, öğretmenlere, ebeveynlere ve müfredat hazırlayıcı konumda bulunan tüm görevlilere yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimlerinin düzenlenmesidir. Tüm bu düzenlemelerin yanında, değerler eğitimine yönelik, toplumsal cinsiyet eşitliğini de içeren bir ders müfredata eklenebilir.

Kaynakça

Arizpe, E.; Styles, M. (2003). Children reading pictures – interpretingvisualtexts. London: RoutledgeFalmer.

Becky, F. (2002). ısthefuturereallyfemale? the impact and implications of gender for 14-16 year olds' careerchoices, *Journal of Educationand Work*, 15:1, 75-88.

Berman, A.;Snyder, SS.; Kozier, B.; Erbs, G. (2008). Fundamentals of nursingconcepts, processandpractice, 8 th ed. New Jersey.

Correll, J.S. (2001). Genderandthecareerchoiceprocess: the role of biased, self-assessments. *AmericanJournal of Sociology,* Vol. 106, No. 6, pp. 1691-1730.

Çetin Gündüz, H.; Tarhan, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin meslek seçimlerine yönelik tutumlarında toplumsal cinsiyetin etkisi, *İlköğretim Online*, 16(3), 1287-1300.

Dökmen, Z. (2010). Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erdoğan, T. (2008). Toplumsal sistemin düzen salayıcı unsuru olarak cinsiyet rolü farklılaması. *Türkiye Sosyal Aratırmalar Dergisi*, C. 12, S. 3, s. 123- 145.

Kırbaşoğlu Kılıç, L.; Eyüp, B. (2011). İlköğretim türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* ,Cilt: 2 Sayı: 3, 129-148.

Kızıltepe, Z. (2017). İçerik analizi. Seggie, F.N. VD (ED). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (ss.253-266) içinde. Ankara: Anı.

Koç, K.; Yıldız, S.; Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma, *TurkishStudies International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume,* 10/4 Winter 2015, p. 687-706.

Köse, B. (2012). Geçmişten günümüze aile, N. Adan (ed), Değişen toplumda değişen aile (ss.15-37) içinde. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Merriam, S.B. (2009). Qualitativeresearch: A guidetodesignandimplementation. San Fransisco: JosseyBass.

Mora, N. (2005). kitle iletişim araçlarında yeniden üretilen cinsiyetçilik ve toplumda yansıması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, s. 1-7.

Parlaktuna, İ. (2010). Türkiye'de cinsiyete dayali mesleki ayrimciligin analizi. *Ege Akademik Bakis*, 10(4), 1217-1230.

Sart, G. (2017). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. Seggie, F.N. VD (ED). Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (ss.70-81) içinde. Ankara: Anı.

Turan, N.; Öztürk, A.; Kaya, Vd. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Cilt:4,Sayı:1. 167-173.

UNICEF (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. (Erişim 15.07.2018). https://www.unicef.org/turkey/pdf/_ge21.pdf .

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği (İRÖ) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Ahmet AKIN
İstanbul MedeniyetÜniversitesi
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
SabahattinZaimÜniversitesi
deniztugceyilmaz@gmail.com
Özkan AKSOY
Sabahattin Zaim Üniversitesi
ozkan.aaksoy@hotmail.com

Özet

İlişkisel ruminasyonlar, genel kişilerarası sorunları, evlilik öncesi ilişkilerdeki şiddet davranışlarını ve eski partnerlerle ilgili düşünceleri içermektedir (Senkans ve diğerleri, 2016). Bu araştırmanın amacı Senkans, McEwan, Skues ve Ogloff (2016) tarafından geliştirilen İlişkisel Ruminasyon Ölçeği (KÖÖ)Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Araştırma 240 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. 129'ukadın 111'i erkek olan katılımcıların yaş ortalaması 21.49'dir.İlişkisel Ruminasyon Ölçeği (KÖÖ) 16 maddeden ve romantik meşguliyet, ilişkide belirsizlik, ayrılma şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Veri toplamak için uygulamaya başlamadan önce öncelikle ölçeği geliştiren yazardan izin istenmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine dair gerekli izin alınmıştır. Sonrasında ölçek dört kişilik bir komite tarafından tercüme edilmiş, denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk çalışma grubunda geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir.Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır. İlişkisel Ruminasyon Ölçeği Türkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür (x^2= 268.87, sd= 101, RMSEA= .083, SRMR= .039, CFI= .95, IFI= .95, NFI=.91). Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .93, romantik meşguliyet alt ölçeği için .91, ilişkide belirsizlik alt ölçeği için .93, ayrılma alt ölçeği için .87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .45 ile .72 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar İlişkisel Ruminasyon Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler*: İlişkisel ruminasyon, Geçerlik, Güvenirlik*

Turkish form of Relational Rumination Scale: The Study of Validity and Reliability

Prof. Dr. Ahmet AKIN
Istanbul Medeniyet University
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
Sabahattin Zaim University
deniztugceyilmaz@gmail.com
Özkan AKSOY
Sabahattin Zaim University
ozkan.aaksoy@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to adapt the Relational Rumination Scale developed by Senkans, McEwan, Skues ve Ogloff (2016) to Turkish language, and to examine its reliability and validity values. Study was conducted on 240 adults.Relational Rumination Scaleconsistsof 16 items and three-factors as romantic preoccupation rumination,relationship uncertainty rumination, and break-up rumination.Each item was rated on afive point Likert-type scale from almost never to almost always.Prior to starting to collect data, permission was asked from the author who developed the scale and the necessary permission was given to adapt the scale.Subsequently the scale was translated by a committee of four.Corrected item total correlation coefficients were calculated for item analysis of the scale.Confirmatory factor analysis under structure validity was applied to determine whether the factor structure of the original form of the scale was valid in the Turkish working group.Reliability of the scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient.Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 and LISREL 8.51 package programs.Confirmatory factor analysis showed that the three-dimensional model provided sufficient fit (x^2= 268.87, df= 101, RMSEA= .083, SRMR= .039, CFI= .95, IFI= .95, NFI=.91). The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients were .93 for the scale, .91 for the romantic occupation subscale, .93 for the subscale of uncertainty, and .87 for the subscale of separation. Corrected item total correlation coefficients of the scale ranged from .45 to .72. These results show that the Relative Rumination Scale Turkish Form is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *Relational Rumination,Validity, Reliability*

1. Giriş

"Zihinsel geviş getirme" olarak ifade edilen ruminasyon, olumsuz duyguları, üzücü durumları nedenleri ve sonuçları ile birlikte sürekli olarak düşünmek olarak tanımlanmaktadır (Nolen–Hoeksama, 2000). Ruminasyon genellikle belirli bir olumsuz duruma karşı ortaya çıkarken (Kirkegaard Thomsen, 2006), bireylerin problem çözme becerilerini engellemekte ve durumla ilgili yaşadığı duyguların sürekli devam etmesine neden olmaktadır (Nolen-Hoeksema, Wisco ve Lyubomirsky, 2008). Tepki stilleri kuramına (Response styles theory) göre de ruminasyon, olumsuz düşünceyi arttırarak problem çözme becerisini zayıflatmakta ve bununla birlikte depresyonu arttırmaktadır (Lyubomirsky ve Tkach, 2004). Lyubomirsky ve Nolen-

Hoeksema'e (1995) ruminatif eğilimi fazla olan bireyler sosyal ilişkilerinde de problem yaşayan bireyler olduğunu belirtmişlerdir

Ruminasyon çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır ve tek başına yapılabildiği gibi eşli olarak da yapılabilmektedir. Eşli ruminasyon bireyin bir başkasıyla, problemlerini ve duygu durumunu derinlemesine paylaşması fakat bunda problem çözme amacı gütmemesidir (Ross, 2002). Yapılan araştırmalar ruminasyonun stres, endişe, depresyon gibi olumsuz durumlarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Ayğar,2017; Efe, 2018; Kirkegaard Thomsen, 2006). Bu da bireylerin yaşamlarında kurdukları ilişkilerin sağlıklı devam edebilmesi için ruminasyonun incelenmesi gereken bir durum olduğunun göstergesidir. Tüm bunlarla birlikte birey, diğer ilişkilerinde olduğu gibi romantik ilişkilerinde de ruminasyon yaşayabilir. Romantik ilişkilerde ruminasyon mevcut partnerle olabileceği gibi önceki partnerlerle ilgili de olabilir. Bu da ilişkilerde devam eden bir problemin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Senkans, McEwan, Skues ve Ogloff, 2016). Literatüre bakıldığında son zamanlarda romantik ilişkiler üzerine yapılan çalışmaların da arttığı görülmektedir. Alan yazında da romantik ilişkilerde ruminasyonla ilgili araştırmalar mevcutken Türkiye'de henüz bu konuyla ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ölçek romantik ilişkilerde ruminasyonla ilgili yapılacak araştırmalarda ve bireylere yönelik psikolojik danışamanlık ile çiftlere yönelik verilecek olan aile danışmanlığı hizmetlerinde yol gösterici olarak kullanılabilir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren -örneklem, Çalışmagrubu

Araştırmaya 129 kadın, 111 erkek olmak üzere toplam 240 yetişkin ($x_{yaş}$=21.49) katılmıştır.

Verilerintoplanması/ Veritoplamaaracı

İlişkisel Ruminasyon Ölçeği, Senkans, McEwan, Skues ve Ogloff tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 5'li likert yapıya sahiptir. Ölçeğin orjinal formunda güvenirlik için bakılan içtutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .91 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında veriler gönüllü katılımcılara elden uygulama yoluyla toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerinanalizinde SPSS Statistic ve Lisrel programları kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırtediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmış, ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa içtutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

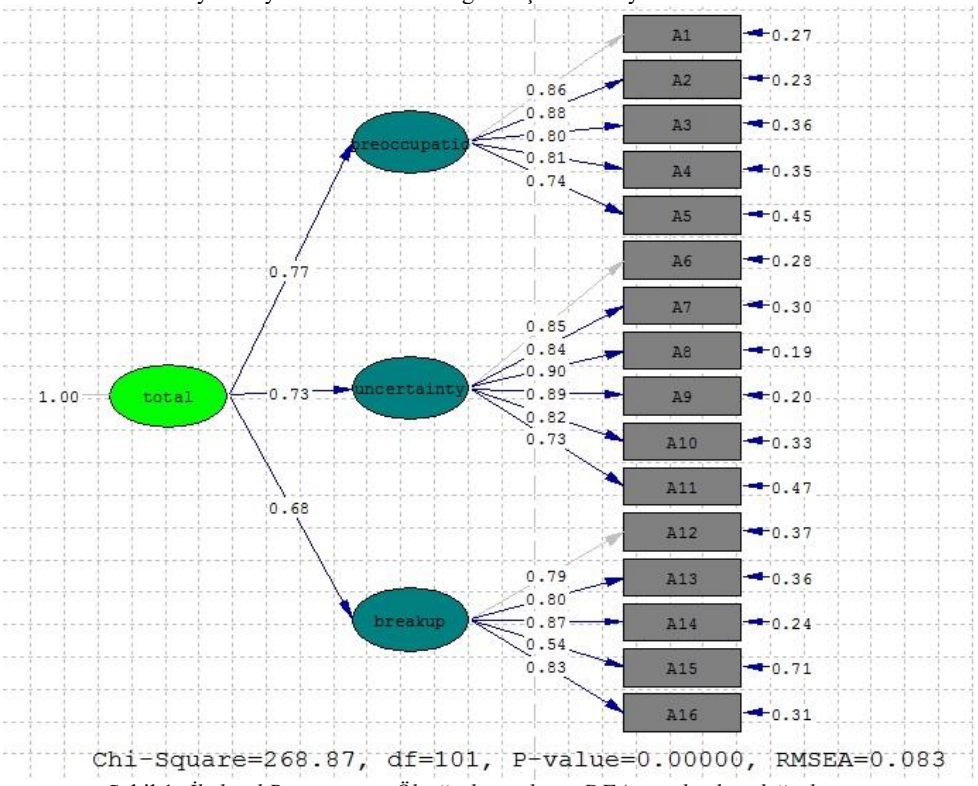
3. Bulgular

MaddeAnalizi: Ölçek maddelerinin ayırtediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmıştır. Tablo 1'de İRÖ'ye ait ortalama, standart sapma ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları yer almaktadır.

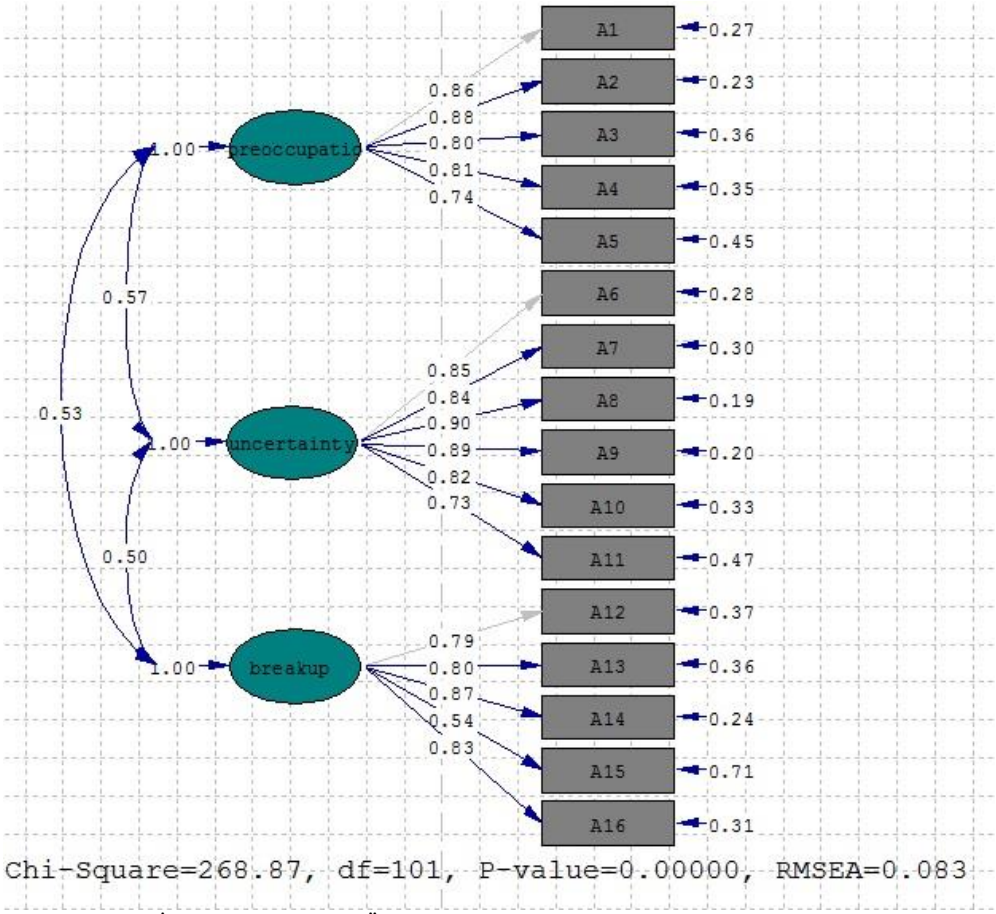
Tablo 1. *İlişkiselRuminasyonÖlçeği'neAitTanımlayıcıİstatistikler*

	Ortalama	StandartSapma	DüzeltilmişMaddeToplamKorelasyonu
RomantikMeşguliyet			
ir1	2.08	1.13	.65
ir2	2.13	1.14	.69
ir3	1.93	1.11	.65
ir4	2.04	1.10	.66
ir5	1.82	1.04	.64
İlişkideBelirsizlik			
ir6	1.56	.85	.65
ir7	1.63	.88	.67
ir8	1.69	1.00	.72
ir9	1.59	.96	.69
ir10	1.58	.88	.68
ir11	1.82	1.06	.61
Ayrılma			
ir12	1.75	1.05	.60
ir13	1.70	1.12	.59
ir14	1.60	1.05	.57
ir15	1.87	1.17	.45
ir16	1.67	1.10	.59

Yapı Geçerliği: İlişkisel Ruminasyon Ölçeği özgün formu 16 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı factor analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci düzey DFA'ya ait standardize değerler Şekil 1'de ve birinci düzeyDFA'ya ait standardize değerler Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 1. *İlişkisel Ruminasyon Ölçeği ikinci düzey DFA standardize değerler*



Şekil2. *İlişkisel Ruminasyon Ölçeği birinci düzey ilişkili DFA standardize değerler*

Şekil 1'de veŞekil 2'de yeralanİlişkiselRuminasyonÖlçeğiTürkçeformunaaituyumdeğerleri (x^2=268.87, RMSEA=.083, SRMR= .039, CFI=.95, IFI=.95, NFI=.91) kabuledilebilirsınırlariçerisindedir.

Güvenirlik: İlişkisel Ruminasyon Ölçeği'nin güvenirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Romantik meşguliyet alt boyutuna ait iç tutarlık katsayısı .91, ilişkide belirsizlik alt boyutuna ait iç tutarlık katsayısı .93, ayrılma alt boyutuna ait içtutarlık katsayısı .87 ve ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı İlişkisel Ruminasyon Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında sonuçların değerleri Kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Daha sonra yapılacak çalışmalarda ölçeğin ölçüt geçerliği incelenerek ölçeğin geçerliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Alt boyutlara ait iç tutarlık katsayısı .87 ile .93 aralığında bulunmuştur. Field (2009), iç tutarlılık katsayısının .80 ve üzerinde olmasının yüksek düzeyde güvenirliği ifade ettiğini belirtmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalar ile test tekrar test güvenirliği incelenerek ölçeğin güvenirliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde İlişkisel RuminasyonÖlçeği'nin (İRÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek, romantik ilişkilerde ruminasyon ile ilgili yapılacak olan deneysel ve ilişkisel araştırmalar için kullanılabilir. Bu sayade alanyazına katkı sağlanacağı, romantik ilişkisi olan bireyler için yol gösterici çalışmalarla birlikte aile danışmanlığı hizmetine yön verebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Andy, F. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Ayğar, H. (2017). *Boşanmış ve boşanmamış ebeveyne sahip ortaokul öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve depresyon ilişkisinde ruminasyonun aracı rolü.* Yayımlanmamış yükseklisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Efe, İ. A. (2018). Olumsuz yaşam olayları, psikolojik danışma hizmeti alma, ruminasyon ve stres arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 95-119.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Kirkegaard Thomsen, D. (2006). The association between rumination and negative affect: A review.*Cognition and Emotion*, 20(8), 1216–1235.

Kline, Rex. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd edt Guilford Press. New York.

Lyubomirsky, S. & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem-solving.*Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 176-190.

Lyubomirsky, S.& Tkach, C. (2004). The consequences of dysphoric rumination.InC. Papageorgiou &A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory, and treatment*(ss. 21–42). New York: Wiley.

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(3), 504 - 511.

Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.

Ross, A. J. (2002). Co-Rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843.

Senkans, S., McEwan, T. E., Skues, J. & Ogloff, J. R. (2016). Development of a relational rumination questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 90, 27-35.

Kaygılı Öz-Açıklamalar Ölçeği (KÖAÖ) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Ahmet AKIN
Medeniyet Üniversitesi
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
Sabahattin Zaim Üniversitesi
deniztugceyilmaz@gmail.com
Talip TEPE
Sabahattin Zaim Üniversitesi
taliptepe@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Kendall ve Hollon (1989) tarafından 32 madde olarak gelştirilen ve Oei ve Chaw (2014) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak 11 madde olarak geliştirilenKaygılı Öz-açıklamalar Ölçeğini (KÖÖ)Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik, güvenirliğini incelemektir. Araştırma 255 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. 174'ü kadın 81'i erkek olan katılımcıların yaş ortalaması 20,37'dir. Kaygılı Öz-açıklamalar Ölçeği (KÖÖ) 11 maddeden ve öz şüphe, başa çıkmayı sürdürememe, olumsuz düşünce/endişe şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Veri toplamak için uygulamaya başlamadan önce öncelikle ölçeği geliştiren yazardan izin istenmiş ve ölçeğin uyarlanabileceğine dair gerekli izin alınmıştır. Sonrasında ölçek dört kişilik bir komite tarafından tercüme edilmiş, denemelik form incelenmiş ve yazım ve alan uygunluğu açısından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin madde analizi için düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal formunun faktör yapısının Türk çalışma grubunda geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapı geçerliği kapsamında doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır.Kaygılı Öz-açıklamalar Ölçeği Türkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür (x^2= 104,69, sd= 40, RMSEA= .080, SRMR= .077, CFI= .95, IFI= .95, NFI=.92). Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .83, öz şüphe alt ölçeği için .80, başa çıkmayı sürdürememe alt ölçeği için .88, olumsuz düşünce/endişe alt ölçeği için .67 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .38 ile .62 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar Kaygılı Öz-açıklamalar Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Kaygılı Öz-açıklamalar, Geçerlik, Güvenirlik*

Turkish Form of Anxious Self-Statements Scale: The Study of Validity and Reliability

Prof. Dr. Ahmet AKIN
Medeniyet University
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
Sabahattin Zaim University
deniztugceyilmaz@gmail.com
Talip TEPE
Sabahattin Zaim University
taliptepe@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to adapt the Anxious Self Statements Scale developed by Kendall and Hollon (1989) as 32 items and developed as 11 items by Oei and Chaw (2014)to the Turkish language, and to examine its reliability and validity values. Study was conducted on 255 adults. Anxious Self-statements Scale consists 11 items and three-factors as self-doubt,inability to maintain coping and negative thinking/worry. Respondents rated on a five-point Likert-type scale, ranging 1 ("Not a tall") to 5("All the time") to indicate anxious self-statement that occurred to them over the past week. Prior to starting to collect data, permission was first asked from the author who developed the scale and the necessary permission was given to adapt the scale. Subsequently the scale was translated by a committee of four. Corrected item total correlation coefficients were calculated for item analysis of the scale. Confirmatory factor analysis under structure validity was applied to determine whether the factor structure of the original form of the scale was valid in the Turkish working group. Reliability of the scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient. Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 and LISREL 8.51 package programs. Confirmatory factor analysis showed that the three-dimensional model provided sufficient fit (x^2= 104,69, sd= 40, RMSEA= .080, SRMR= .077, CFI= .95, IFI= .95, NFI=.92). The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients were .83 for the overall scale, .80 for the self-doubt, .88 for inability to maintain coping, and .67 for the negative thinking/worry. Corrected item total correlation coefficients of the scale ranged from .38 to .62. These results show that the Anxious Self-statements Scale Turkish Form is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *Anxious Self-statements, Validity, Reliability*

1.Giriş

Kaygı ile ilgili bilişsel teoriler bilişsel içeriğin, sürecin ve yapıların üzerinde durmaktadır. Özellikle bireylerin içsel konuşmaları, üzerinde durulan temel noktalardandır (Kendall ve Hollon, 1989). Kaygı ile ilgili bilişsel içerikte, bireylerin geleceğe dönük soruları olduğu, tehlike, tehdit ve belirsizlik temalarına sahip olduğu bilinmektedir (Ingram ve Kendall, 1987). Bilişsel teoriler bilişsel süreçlerde gözlenen bu içerik ve sürecin kaygı belirtilerini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu belirtiler ve depresyon, kaygı bozuklukları gibi rahatsızlıkların tedavisinde ise bilişsel terapilerden yararlanılmaktadır (Heppner, 1978). Bu çalışmalarla amaç olumsuz inançları, bilişsel süreçleri sistematik olarak değiştirmektir (Beck,1979).

Alanyazında kaygı ile ilgili bilişsel süreçleri ölçen ölçme araçlarından birisi Kendall ve Hollon (1989) tarafından geliştirilen Kaygılı Öz-Açıklama (Anxious Self-Statements Scale) ölçeğidir. Bu ölçeğin Oei ve Chaw (2014) tarafından geçerlik çalışması yapılmış ve 11 madde ve 3 alt boyuttan oluşan formu geliştirilmiştir. Bu ölçek kaygıya ilişkin öz açıklamaları "öz şüphe, başa

çıkmayı sürdürememe, olumsuz düşünce/endişe" olarak değerlendirmektedir. Kaygılı Öz-Açıklama Ölçeği (KÖÖ) bireylerin kaygıya ilişkin öz ifadelerinin ortaya çıkmasını sağlamakla birlikte, bununla ilgili yapılabilecek ilişkisel ve deneysel çalışmalara ışık tutacak ve BDT başta olmak üzere diğer yöntemler de kullanılarak yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren -Örneklem, ÇalışmaGrubu

Araştırmaya 174 kadın, 81 erkek olmak üzere toplam 255 yetişkin ($x_{yaş}$=20.37) katılmıştır.

VerilerinToplanması/ VeriToplamaAracı

Kaygılı öz-açıklamalar Ölçeği, Oei ve Chaw (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 11 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve 5'li likert yapıya sahiptir. Ölçeğin orjinal formunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .91'dir. Araştırma kapsamında veriler gönüllü katılımcılara elden uygulama yoluyla toplanmıştır.

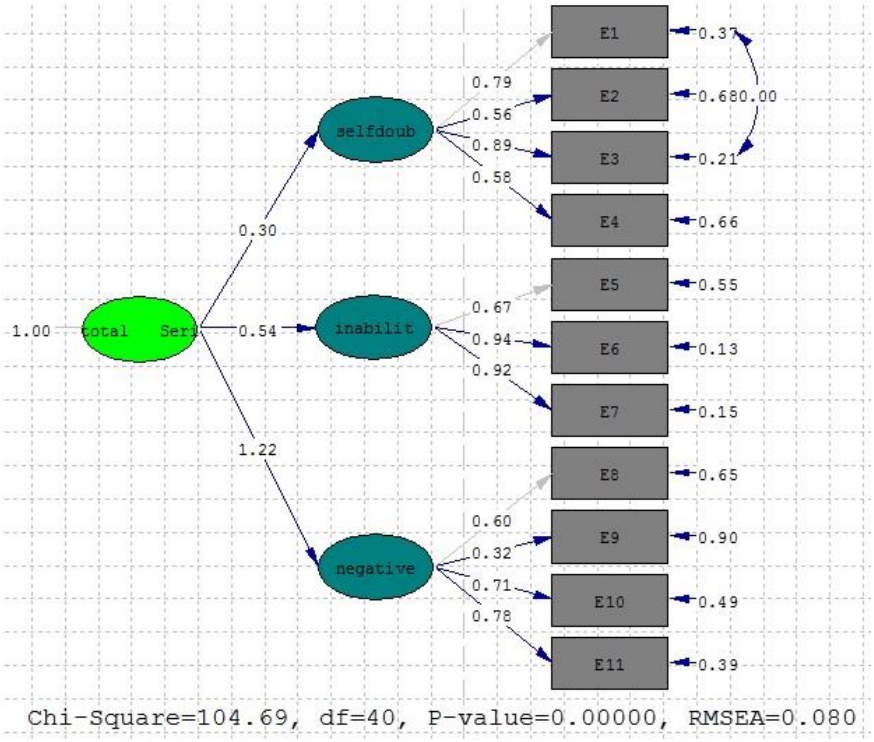
VeriAnalizi

Verilerinanalizinde SPSS Statistic ve Lisrel programları kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırtediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmış, ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için ise doğrulayıcı factor analizi (DFA) yapılmıştır.

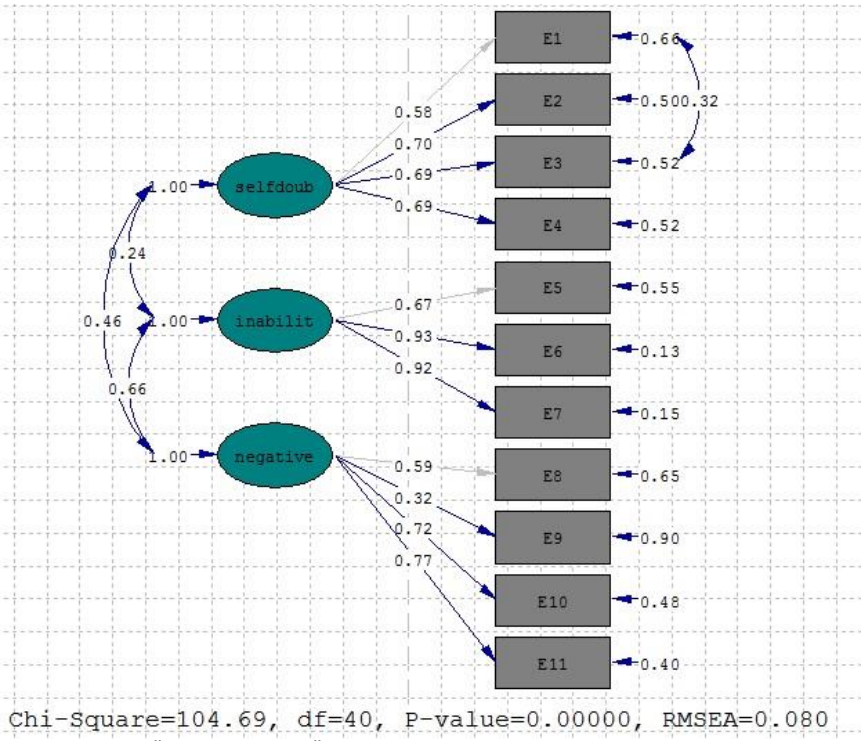
3. Bulgular

Madde Analizi: Ölçek maddelerinin ayırtediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .38 ile .62 arasında değişmektedir.

Yapı Geçerliği: KaygılıÖz-Açıklamalar Ölçeği özgün formu 11madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğinTürkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı factor analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci düzey DFA'ya ait standardize değerler Şekil 1'de ve birinci düzey DFA'ya ait standardize değerler Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 1. *Kaygılı Öz-Açıklamalar Ölçeği ikinci düzey DFA standardize değerler*



Şekil2.*Kaygılı Öz-Açıklamalar Ölçeği birinci düzey ilişkili DFA standardize değerler*

Şekil 1'de ve Şekil 2'de yer alan Kaygılı Öz-Açıklamalar ÖlçeğiTürkçe formuna ait uyum değerleri (x^2= 104,69, sd= 40, RMSEA= .080, SRMR= .077, CFI= .95, IFI= .95, NFI=.92) Kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

Güvenirlik: Kaygılı Öz-Açıklamalar Ölçeği'nin güvenirliği için içtutarlık katsayısına bakılmıştır. Öz şüphe alt boyutuna ait içtutarlık katsayısı .80, başa çıkmayı sürdürememe alt boyutuna ait içtutarlık katsayısı .88, olumsuz düşünce/endişe alt boyutuna ait içtutarlık katsayısı .67 ve ölçeğin tamamına ait içtutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı Kaygılı Öz-Açıklamalar Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapıldığında sonuçların değerleri Kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Daha sonra yapılacak çalışmalarda ölçeğin ölçüt geçerliği incelenerek ölçeğin geçerliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Alt boyutlara ait iç tutarlık katsayısı .67 ile .88 aralığında bulunmuştur. Field (2009), iç tutarlılık katsayısının .80 ve üzerinde olmasının yüksek düzeyde güvenirliği ifade ettiğini belirtmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalar ile test tekrar test güvenirliği incelenerek ölçeğin güvenirliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelendiğinde KaygılıÖz-Açıklamalar Ölçeği'nin (KÖAÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek yapılacak olan deneysel ve ilişkisel çalışmalarda kullanılabileceğinden ve alanyazına sağlayacağı katkıdan dolayı önem taşımaktadır.

Kaynakça

Beck, A. T. (Ed.). (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford press.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Heppner, P. P. (1978). The clinical alteration of covert thoughts: A critical review. *Behavior therapy*, *9*(5), 717-734.

Hollon, S. D., & Kendall, P. C. (1980). Cognitive self-statements in depression: Development of an automatic thoughts questionnaire. *Cognitive therapy and research*, *4*(4), 383-395.

Ingram, R. E., & Kendall, P. C. (1987). The cognitive side of anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, *11*(5), 523-536.

Kendall, P. C., & Hollon, S. D. (1989). Anxious self-talk: Development of the anxious self-statements questionnaire (ASSQ). *Cognitive Therapy and Research*, *13*(1), 81-93.

Kirkegaard Thomsen, D. (2006). The association between rumination and negative affect: A review.*Cognition and Emotion*, 20(8), 1216–1235.

Kline, Rex. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd edt Guilford Press. New York.

Oei, T. P., & Chaw, Y. F. (2015). Validation of the anxious self-statements questionnaire (ASSQ) in Asia. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *13*(3), 402-412.

Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği (RDZÖ) Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Ahmet AKIN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
Sabahattin Zaim Üniversitesi
deniztugceyilmaz@gmail.com
Ahmet SEZGİN
Sabahattin Zaim Üniversitesi
ahmetsezgin29@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Pekaar, Bakker, Van der Linden ve Born (2018) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeğini (RDZÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Araştırma 169 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. 122'i kadın (xyaş=29,10), 47'si erkek (xyaş=30,82) olan katılımcıların yaş ortalaması 29,58'dir. Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği 28 maddeden ve kendine yönelik duygu değerlendirme, duygu değerlendirme, kendine yönelik duygu düzenleme, diğerlerine yönelik duygu düzenleme şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 20 ve LISREL 8.51 paket programları ile yapılmıştır.Rotterdam Duygusal ZekaTürkçe Formu'nun yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda dört boyutlu modelin yeterli uyum verdiği görülmüştür (x^2= 612.25, sd= 342, RMSEA= .069, SRMR= .098, CFI= .86, IFI= .86). Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .88, kendine yönelik duygu değerlendirme alt ölçeği için .78, diğerlerine yönelik duygu değerlendirme alt ölçeği için .86, kendine yönelik duygu düzenleme alt ölçeği için .84, diğerlerine yönelik duygu düzenleme alt ölçeği için .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .27 ile .57 arasında sıralanmaktadır. Bu sonuçlar RDZÖ Türkçe Formu'nun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:*Rotterdam Duygusal Zeka, Geçerlik, Güvenirlik*

Turkish form of Rotterdam Emotional Intelligence Scale: The Study of Validity and Reliability

Prof. Dr. Ahmet AKIN
Istanbul Medeniyet University
ahmet.akin@medeniyet.edu.tr
Deniz Tuğçe URFA
Sabahattin Zaim University
deniztugceyilmaz@gmail.com
Ahmet SEZGİN
Sabahattin Zaim Üniversitesi
ahmetsezgin29@hotmail.com

Abstract

The purpose of this research is to adapt the Rotterdam Emotional Intelligence Scaledeveloped by Pekaar, Bakker, Van der Linden and Born (2018) to Turkish language, and to examine its reliability and validity values. Study was conducted on 169 adults.Rotterdam Emotional Intelligence Scale consists of 28 items and four-factors as self- and other-focused emotion appraisal and emotion regulation.Prior to starting to collect data, permission was asked from the author who developed the scale and the necessary permission was given to adapt the scale.Subsequently the scale was translated by a committee of four.Corrected item total correlation coefficients were calculated for item analysis of the scale.Confirmatory factor analysis under structure validity was applied to determine whether the factor structure of the original form of the scale was valid in the Turkish working group.Reliability of the scale was examined by Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient.Validity and reliability analyzes of the scale were performed with SPSS 20 and LISREL 8.51 package programs.Confirmatory factor analysis showed that the three-dimensional model provided sufficient fit (x^2= 612.25, sd= 342, RMSEA= .069, SRMR= .098, CFI= .86, IFI= .86). The Cronbach alpha internal consistency reliability coefficients were .88 for the scale, .78 for the selffocused emotion appraisal subscale, .86 for the subscaleother-focused emotion appraisal,.84 for the subscale of self emotion regulation and .88 for the subscale other emotion regulation. Corrected item total correlation coefficients of the scale ranged from .27 to .57. These results show that the Relative Rumination Scale Turkish Form is a valid and reliable measurement tool.

Keywords:*Emotional Intelligence, Validity, Reliability*

1. Giriş

Bireylerde ortak olarak var olan duygu, bireyler tarafından farklı şekillerde işlenmektedir (Petrides ve Furnham, 2003). Yeşilyaprak'a (2001) göre bireylerin duygusal zeka ölçütleri her türlü yaşam alanında duygularını kontrol edebilmeleriyle ilişkilidir. Duygusal zeka, sosyal ve duygusal davranışları düzenlemek için duyguları etkin bir biçimde kullanmaya yönelik kazanılan bilgi ve beceri olarak tanımlanabilir (Petrides, 2011). Başka bir tanımla duygusal zeka hem kendi duygularını hem başklarının duygularını kontrol etme, bu duygular arasından bir tercih yaparak hayatına etkisini kontrol edebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Mayer ve Salovey'den aktaran Vural ve Koacabaş, 2011).Yapılan çalışmalarda duygusal zekanın hem kişi için hem de kişiler arası ilişkilerde önemli kazanımlar sağladığı ve özellikle de mental ve fiziksel sağlığı, iş performansını ve sosyal etkileşimlerin kalitesini etkilediği bulunmuştur (Joseph ve Newman, 2010; Martins ve diğerleri, 2010). Bu nedenle bireylerin duygusal zeka düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak değerlendirebilecek ölçme araçları, ortaya çıkabilecek problemlerin önlenmesinde son derece önemlidir. Bu araştırmanın amacı Pekaar, Bakker, van der Linden ve Born (2018) tarafından geliştirilen Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeğini (EAÖ) Türkçe'ye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Böylece duygusal zeka ile ilgili yapılacak çalışmalar için yeni ve güncel bir ölçme aracı sağlanmış olacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırma 169 yetişkin üzerinde yürütülmüştür. 122'i kadın (xyaş=29,10), 47'sı erkek (xyaş=30,82) olan katılımcıların yaş ortalaması 29,58'dur.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği (RDZÖ), Pekaar, Bakker, Van der Linden ve Born (2018) tarafından geliştirilmiştir ve 28 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçek diğerlerine yönelik duygu değerlendirme, kendine yönelik duygu değerlendirme, diğerlerine yönelik duygu düzenleme, kendine yönelik duygu düzenleme olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, kendine yönelik duygu değerlendirme alt boyutu için .82, diğerlerine yönelik duygu değerlendirme alt boyutu için .85, kendine yönelik duygu düzenleme alt boyutu için .80 ve diğerlerine yönelik duygu düzenleme alt boyutu için .82'dir. Bu araştırma kapsamında veriler gönüllü katılımcılara online uygulama yoluyla toplanmıştır.

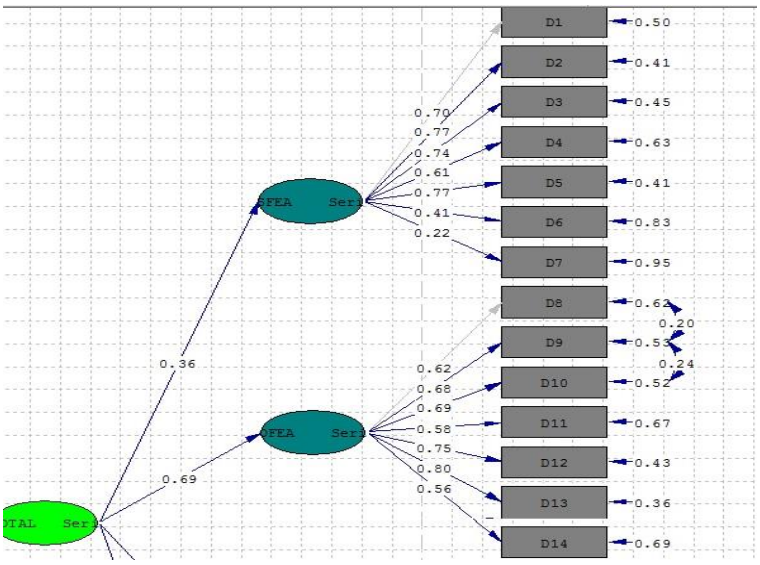
Veri Analizi

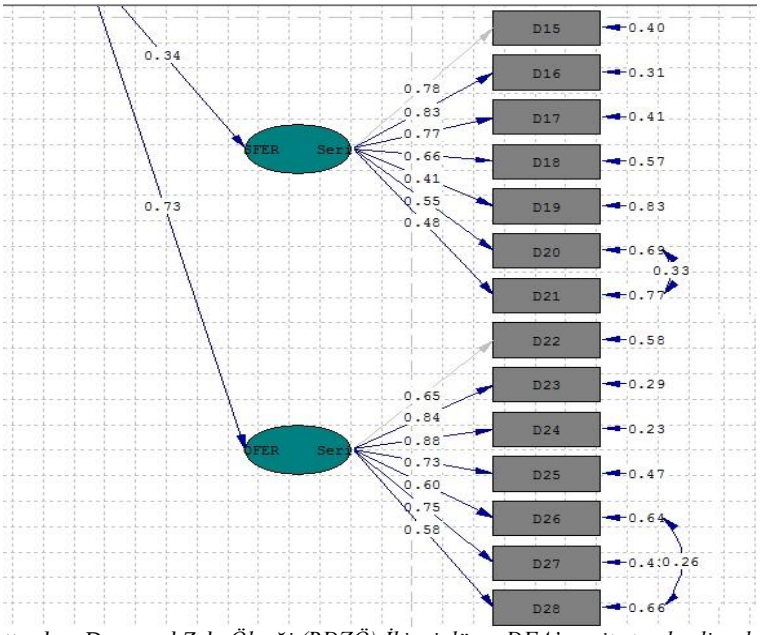
Verilerin analizinde SPSS Statistic ve Lisrel programları kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmış, ölçeğin güvenirliği için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin geçerliği için ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

3. Bulgular

Madde Analizi: Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerinin incelenmesi için madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin maddelerine ait düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .27 ile .57 arasında değişmektedir.

Yapı Geçerliği: Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği (RDZÖ) özgün formu 28 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci düzey DFA'ya ait standardize değerler Şekil 1'de yer almaktadır.





Şekil 1.*Rotterdam Duygusal ZekaÖlçeği (RDZÖ) İkinci düzey DFA'ya ait standardize değerler*

Şekil 1'de yer alan Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği (RDZÖ) Türkçe formuna ait uyum değerleri (x^2= 612.25, sd= 342, RMSEA= .069, SRMR= .098, CFI= .86, IFI= .86) kabul edilebilir sınırlar içerisindedir.

Güvenirlik: Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nin güvenirliği için iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Kendine yönelik duygu değerlendirme alt ölçeği için .78, diğerlerine yönelik duygu değerlendirme alt ölçeği için .86, kendine yönelik duygu düzenleme alt ölçeği için .84, diğerlerine yönelik duygu düzenleme alt ölçeği için .89 ve ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Bu amaçla ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapıldığında elde edilen bulgularınkabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Daha sonra yapılacak çalışmalarda ölçeğin ölçüt geçerliği yapılarak ölçeğin geçerliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Alt boyutlara ait iç tutarlık katsayısı .78 ile .89 aralığında bulunmuştur. Field (2009), iç tutarlılık katsayısının .80 ve üzerinde olmasının yüksek düzeyde güvenirliği ifade ettiğini belirtmektedir. Daha sonra yapılacak çalışmalar ile test tekrar test güvenirliği incelenerek ölçeğin güvenirliği hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait tüm bu bulgular incelen diğinde Rotterdam Duygusal Zeka Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek, alanda birçok duygusal zeka ölçeği olmasıyla birlikte alt boyutlarının farklı olması, madde sayısının fazla uzun olmaması gibi sebeplerden dolayı yetişkinlerde duygusal zeka ile ilgili yapılacak olan deneysel ve ilişkisel araştırmalar için kullanılabilir. Böylece alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54–78.

Kline, Rex. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, 3rd edt Guilford Press. New York.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.

Pekaar, K. A., Bakker, A. B., van der Linden, D., & Born, M. P. (2018). Self-and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, *120*, 222-233.

Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.).*The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 656–678). New York: Wiley.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.

Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2011). 7 yaş grubu öğrenciler için duygusal zekâ ölçeğinin geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 139-152.

Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 139-146.

Türkiye Eğitim Sistemi ve Japonya Eğitim Sisteminin Genel Amaçları Bakımından Karşılaştırılması

Tuğba OĞUZ
Bülent Ecevit Üniversitesi
tubasari5510@gmail.com
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit Üniversitesi
aliarslan.beun@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye eğitim sistemi ile Japonya eğitim sisteminin genel amaçlarını karşılaştırmaktır. Bu çalışmada Japonya eğitim sisteminin seçilmesinin sebebi 2015 TIMMS sınavda Japonya'nın üst sıralarda yer almasıdır. Bu çalışmada her iki ülkenin eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerinin yanında her bir öğretim basamağının genel amaçları da karşılaştırılmıştır. Çalışma betimsel yönteme uygun olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye eğitim sistemi ve Japonya eğitim sistemi oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu dokümanlar, UNESCO'nun yayınladığı resmi raporlar ve ülkelere ait resmi bakanlık sitelerindeki bilgilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ise her iki ülkenin de geleneklere bağlılık yönünden esasicilik eğitim felsefesini; bağımsız, demokratik bireyler yetiştirme, sosyal yaşamı destekleme bakımından ilerlemecilik eğitim felsefesini temel aldıkları; okul öncesi eğitim iki ülkede de zorunlu olmadığı halde okul öncesi eğitime gitme oranının Japonya'da daha fazla olduğu bunun sebebinin de her yönden gelişimin oyunlarla desteklenmesi ve Japon toplumunun okul öncesi eğitimin önemi konusunda daha bilinçli olması olabilir. Japonya eğitim sisteminde teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesine ve derslerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesine daha fazla önem verildiği sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler:*Türkiye eğitim sistemi, Japonya eğitim sistemi, Genel amaçlar*

The Comparsion of The Turkish Educational System and The Japanese Educational System with Respect to Goals

Tuğba Oğuz
Bülent Ecevit University
tubasari5510@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit University
aliarslan.beun@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to compare goal of the Japanese educational system with the Turkish educational system. The reason for the selection of the Japanese educational system to compare in this study is that Japan is ranked at the top of the 2015 TIMMS exam. In this study, both the goals of the education system of the two countries as well as the goals of each grades were compared. The study was conducted with the descriptive method. Sample of this study was the Turkish educational system and Japanese educational system. The data of this study was collected with a documents of two countries about educational systems. These documents consist of official reports published by UNESCO and information in the official national education web sites of these countries. In this study, data were analyzed through content analysis.Accordingtotheresults of theresearch, both countries adopted essentialism education philosophy in terms of adherence to traditions; they are based on the philosophy of progressive education philosophy in terms of raising independent, democratic individuals and supporting social life. Rate of students in Japanese pre-school education is higher than Turkish pre-school education, even if it is not compulsory in both countries. Because, development of students is supported by games and Japanese community is conscious about importance of pre-school education. İt is important to apply and connect theorical knowledge in real life in Japanese educational system.
Keywords: *Turkish educational system, Japanese educational system, Goals of education*

1. Giriş

Bu çalışmada Türkiye ve Japonya ülkelerinin eğitim sistemleri karşılaştırılmıştır. Öncelikle karşılaştırmalı eğitim kavramının ne olduğu, nedengerektiği ve faydaları üzerinde duralım. Karşılaştırmalı eğitim: eğitim biliminin her alanından yararlanan; eğitsel olguları inceleyen; kültürel, ekonomik, politik, toplumsal ilişkileri irdeleyen; dünya ölçüsünde iki ya da daha çok bölge, ülke ve kıtaların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran; her olguyu kendi eğitim sistemi içerisinde anlama uğraşı veren; eğitimin sorunlarını çözmeyi amaçlayan bir sistemdir (Türkoğlu, 2015).

Karşılaştırmalı eğitimin amacı ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak ve kendi eğitim sistemlerini düzenlemektir. Bunun yanında farklı ülkelerde karşılaşılan problemleri görmek ve kendi sisteminde bu probemlerle karşılaşmamak için önlemler almayı da sağlamaktadır. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim kendi sisteminde yaşanan problemleri çözmekte de yardımcıdır. Bütün bunların neticesinde karşılaştırmalı eğitimin en büyük yararı eğitim farklı ülkelerin eğitim sistemini inceleyerek kendi ülkenin eğitim sistemini yenilemek ve uluslararası bir yardımlaşma, iyi niyet ve anlayış gelişmesine katkıda bulunmaktır (Aynal, 2012). Bu bilgiler ışığında Türkiye'de yaşanan eğitim sorunlarına çözüm ve öneriler getirmek adına 2015 TIMMS Raporları incelenmiş ve Türkiye'ye göre başarı sıralaması iyi ülkeler arasından Japonya eğitim sistemi incelenmeye ve karşılaştırılmaya karar verilmiştir. Ayrıca seçilen ülkenin ekonomik yapısının yakın geçmişte çıkmış olduğu II. Dünya Savaşı'ndan sonra hızlı bir şekilde ilerleyip ABD ve Çin'den sonra dünyanın üçüncü büyük ekonomisi olması da bu ülkenin seçiminde büyük rol oynamıştır.

Japonya'nın eğitim sistemi ''6, 3, 3, 4'' sistemi olarak adlandırılmaktadır. Öğretim kademeleri; okul öncesi eğitim, ilköğretim (6+ alt orta okul3 yıl), ortaöğretim (üst orta okul 3yıl) ve yükseköğretimden oluşmaktadır. Savaş sonrası yapılan reformların çoğu eğitim sistemini içermektedir. Öğretim basamaklarının yıllara dağılımı da bu reformlarla şekillenmiştir (Telci, 2015). Japonya'nın eğitim modeli yakından uzağa, somuttan soyuta giden bir modeldir. Örneğin, ilköğretimin ikinci yılında coğrafya dersi mahallemiz konusu ile başlarken dünyamız konusu yedinci sınıfta yer almaktadır. Eğitim programı gelişen şartlara göre değiştirilmektedir. Gerçek yaşam durumlarına bilgilerini uygulayabilmeleri için yaşayarak öğrenmeye vurgu yapmışlardır.

Amaç öğrenmeye pozitif katılımı, bağımsız öğrenmeyi ve tümleşik çalışmayı geliştirmektir. Derslerde bağımsız öğrenmeyi ve grup ile çalışmayı destekleyici etinliklere yer verilmektedir (Liman, 2012).

Japonya'da altı ve on beş yaş arasındaki tüm öğrenciler ya ilkokul ve orta okul ya da sağır, kör veya diğer engellere dair okullarda kendi fiziksel ve zihinsel gelişmelerine uygun genel eğitimi alırlar. Hem genel hemde ihtisas eğitimi sunan liseler zorunlu değildir. Ama yüksek öğretime devam için lise mezuniyeti aranır. Öğrenciler yükseköğretime lise ve üniversiteye giriş sınavındaki performanslarına göre alınırlar (Kahyaoğlu, 2015:334). Japonya eğitim sistemi her bir öğretim basamağımda ahlak eğitimine çok fazla önem vermektedir. Bundan yola çıkarak düzenlenen program geliştirme çalışmaları ile ahlak eğitimi geliştirilmiştir. Bu bağlamda ahlak derslerinin içeriği sürekli kişisel gelişim, başkalarını önemseme, yaşama ve insanüstü güçlere hayranlık ve saygı, toplumsal katı olarak düzenlenmiştir (Kahyaoğlu, 2015). Bu bilgiler ışığında Japonya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel amaçları araştırılmaya başlanmıştır. Yapılan bu araştırma, sistem kuruculara ve program geliştirme uzmanlarına yön gösterecek nitelikte hazırlanmıştır. İki ülke arasında ortaya çıkan eksik ve farklar yardımı ile mevcut programların düzenlenmesi sağlanabilir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın betimsel araştırma modeli ile yapılmıştır. Betimsel araştırma modelinin ne olduğuna kısaca değinecek olursak; verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetleyen araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda Japonya ve Türkiye ülkelerinin eğitim sistemlerinin özellikleri belirlenmiştir..

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türk Eğitim Sistemi ve Japon Eğitim Sistemi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aracı doküman incelemesidir. Doküman incelemesinin kısaca tanımına değinecek olursak; var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. İncelenen belgeler; fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıtları, rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazılardır (Karasar, 2017). Bu çalışmada da UNESCO'nun yayınladığı resmi raporlar ve ülkelerin resmi bakanlık siteleri incelenmiştir.

VeriAnalizi

Bu çalışmada veriler analiz edilirken, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin ne olduğunu kısaca açıklayalım. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. Buna ek olarak belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlediği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2014).

3. Bulgular

İki ülke eğitimde temel aldığı ilkeler ve amaçlar yönünden karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma ile elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve Japonya Eğitim Sistemlerinde Temel Alınan İlkeler

	Türkiye	Japonya
GENEL AMAÇLAR VE TEMEL İLKELER	Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek	Geleneklerine bağlı, ülkesini seven, kültürüne saygılı,emeğe saygı duyan, sorumluluk sahibi, ahlaklı, barışçıl, üretici ve bağımsız ve kişilik olarak tam gelişmiş kişiler olarak yetiştirmek
	Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkan eşitliği sağlanır.	Tüm insanlar yasaların uygun görüldüğü gibi yeteneklerine uygun olarak eşit eğitim hakkı alma hakkına sahip olacaktır.
	Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır	Yapılan eğitim reformlarında; bireysellik, hayat boyu öğrenmeye geçiş, dünyadaki değişimle başa çıkma, çeşitli konularda uluslararası niteliğe ulaşma ve modernliğin yayılması üzerine düzenlemeler temel alınmıştır.
	Türk milli eğitiminde laiklik esastır.	Ahlak zorunlu derler arasındadır.
	Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.	Yapılan eğitim reformlarında; bireysellik, hayat boyu öğrenmeye geçiş, dünyadaki değişimle başa çıkma, çeşitli konularda uluslararası niteliğe ulaşma ve modernliğin yayılması üzerine düzenlemeler temel alınmıştır.

	Atatürk inkılap ve ilkelerine bağlı olmak ve Atatürk milliyetçiliği esastır.	Herkes için eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaktadır.
	Demokrasi eğitimi temel ilkeler arasındadır.	
	Ders araç gereçlerinde ve eğitim metodarında bilimsellik esastır.	
	Eğitim öncesinde,eğitim sırasında ve eğitim sonrasında planlılık esastır.	
	Okullarda kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır.	
	Okul ile ailenin işbirliği içinde olması esastır.	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, her iki ülkede geleneklerine bağlı, bağımsız, beden, zihin ve ruh yönünden tam gelişmiş, ahlaklı, bireyler yetiştirmenin eğitimin temel amacı olduğu; her iki ülkede bulunan çocuklar cinsiyet ayrımı gözetmeksizin kanunlarda belirtildiği gibi eşit eğitim alma hakkına sahip olması; Türkiye'de laik eğitim kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi zorunlu iken Japonya'da zorunlu olarak kültür kapsamında ahlak eğitiminin zorunlu olarak yer aldığı; her iki ülkede de yaşamın her alanında eğitimin gerekliliğinin vurgulandığı bulgularına ulaşılmıştır.
Araştırmanın devamında her iki ülke örgün eğitim kurumları bakımından karşılaştırılmıştır. Türkiye'de örgün eğitim kurumları, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsadığı; Japonya'da ise okul öncesi eğitimi, ilkokul, ortaokul (alt ve üst ortaokul), yükseköğretim (üniversiteler, küçük kolejler, teknoloji okulları) kurumlarını kapsadığı bulgularına ulaşılmıştır. Tablo 2, tablo 3, tablo 4 ve tablo 5'te örgün eğitim kurumları sırası ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Türkiye ve Japonya'da Okul Öncesi Eğitim

	Türkiye	**Japonya**
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM	Okul öncesi eğitim zorunlu değildir.	Okul öncesi eğitim zorunlu değildir.
	Okul öncesi eğitimin temel amaçları; çocukların beden, zihin ve duygu yönünden geliştirmek ve iyi alışkanlıklar kazandırmak; çocukları ilköğretime hazırlamak; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.	Temel amaç çocukların duygularına göre her birine ulaşmaktır. Çocukları beş yönden geliştirmeye odaklanır. Bunlar; sağlık, insan ilişkileri, çevre, dil ve ifade. Bu amaçları oyun çerçevesinde gerçekleştirmeyi öne sürer.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, her iki ülkede okul öncesi eğitimin zorunlu olmadığı; her iki ülkenin de okul öncesi eğitimin amacı çocuğu sosyalleştirmek, ifade becerileri kazandırmak ve çocukları duygu yönünden geliştirmeyi sağlamak olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 3. Türkiye ve Japonya'da İlköğretim

	Türkiye	**Japonya**
İLKÖĞRETİM	Amaç,iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.	Amaç, bireyi zihin, beden ve duygu yönünden geliştirmek, milli ahlak anlayışını benimsemiş ve vatanını seven bireyler yetiştirmek, her öğrenciyi kendi ilgi ve yeteneği çerçevesinde hayata ve üst eğitim kurumuna hazırlamayı kapsamaktadır.
		Disiplinler arası öğrenmeyi sağlamak ve hayat boyu sağlıklı, güven dolu bireyler yetiştirmek temel alınmıştır

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, her iki ülkede de ilköğretimin temel amaçlarının bireyler için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak; milli ahlak anayışına uygun, vatanını seven bireyler yetiştirmek; bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst eğitim kurumuna ve hayata hazırlamak olduğu; Japonya'da Türkiye'den farklı olarak disiplinler arası öğrenme ve hayat boyu sağlıklı, güven dolu bireyler yetiştirmenin temel amaç olarak alındığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 4. Türkiye ve Japonya'da Ortaöğretim

	Türkiye	**Japonya**
ORTAÖĞRETİM	Amaç; bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmaktır.	Amaç; bir kariyer seçimi yapmış öğrencilere yönelik eğitim sağlamak; bir kariyer seçimi yapmamış öğrencilere de karar vermede rehberlik edip eğitim sağlamaktır.
	Ülkenin sosyal ve kültürel kalkınması için meslek elemanları yetiştirmek genel amaçlar arasındadır.	Kendi gelenek ve göreneklerini uygulamalı bir şekilde öğrenen ve ülkesini kalkındırmayı amaçlayan bireyler yetiştirmek genel amaçlar arasındadır.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, her iki ülkede de ortaöğretimin temel amacı kendi ülkelerini sosyal ve kültürel olarak kalkındırmayı amaçlayan bireyler yetiştirmek olduğu; Japonya'da Türkiye'den farklı olarak kariyer seçimi yapmış bireylere eğitim sağlamak ve kariyer seçimi yapmamış bireylere de karar vermeleri için rehberlik etmek ortaöğretmin temel amaçları arasında yer aldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 5. Türkiye ve Japonya'da Yükseköğretim

	Türkiye	Japonya
YÜKSEKÖĞRETİM	Amaç; bireyin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda meslek elemanı yetiştirmek, derinlemesine öğretim ve bilimsel araştırma yapmak, ileri düzeyde bilgi sağlamak, ülkeyi ilerletici bilimsel çalışmalar ortaya koymaktır.	Amaç; bireyin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda meslek elemanı yetiştirmek, derinlemesine öğretim ve bilimsel araştırma yapmak, ileri düzeyde bilgi sağlamak, ülkeyi ilerletici bilimsel çalışmalar ortaya koymaktır.
	Yükseköğretim kurumları, fakülte ve meslek yüksek okulları, konservatuvarlar, yüksekokullar, enstitüler, üniversiteler, uygulama ve araştırma merkezleri olarak gruplanır.	Yükseköğretim kurumları üniversiteler, küçük kolejler ve teknoloji kolejleri olarak gruplanır.
	Eğitim süresi seçilen fakülte ve meslek yüksek okullarına göre eğitim süresi 2 yıldan başlayarak artan değişkenlik gösterir.	Eğitim süresi seçilen yükseköğretim kurumu ve bölüme bağlı olarak 3 yıldan başlayarak artan değişkenlik gösterir.
	Yükseköğretime geçiş merkezden düzenlen sınav ile gerçekleşmektedir.	Yükseköğretime geçiş merkezden düzenlenen bir başarı testi ve ulusal üniversite giriş merkezleri tarafından ortaklaşa yürütülen bir sınav ile buna ek olarak mezun olunan bir önceki eğitim kurumundan gelen tavsiye mektupları ve bilgiler ile sağlanır.

Tablo 5'te her iki ülkenin yükseköğretim kurumları karşılaştırılmıştır. Ulaşılan bulgulara değinecek olursak; her iki ülkede yükseköğretmin temel amacının bireyin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda meslek elemanı yetiştirmek, derinlemesine öğretim ve bilimsel araştırma yapmak, ileri düzeyde bilgi sağlamak, ülkeyi ilerletici bilimsel çalışmalar ortaya koymak olduğu, yükseköğretime geçişlerin Türkiye'de merkezden yapılan bir sınav ile, Japonya'da ise merkezden düzenlenen bir başarı testi ile ulusal üniversite giriş merkezleri tarafından ortaklaşa yürütülen bir sınav ve buna ek olarak mezun olunan ortaöğretim kurumun verdiği bilgiler ve tavsiye mektupları ile gerçekleştiği; Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının fakülte ve meslek yüksek okulları olarak, Japonya'da ise üniversite, küçük kolejler ve teknoloji okulları olarak gruplandığı; Türkiye'de yükseköğretim süresinin 2 yıldan, Japonya'da ise 3 yıldan başladığı verilerine ulaşılmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Sonuç olarak; tablo 1'de verilen ülkelerin temel ilkelerinden yola çıkarak, her iki ülkenin de geleneklere bağlılık yönünden esasicilik eğitim felsefesini; bağımsız, demokratik bireyler yetiştirme, sosyal yaşamı destekleme bakımından ilerlemecilik eğitim felsefesini temel aldıkları neticesine ulaşılmıştır. Her iki ülkede de temelde bireyin var olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ülkelerde bulunan örgün eğitim kurumlarının karşılaştırıldığı tablo 2, 3, 4, 5'te verilen bilgiler ışığında okul öncesi eğitim iki ülkede de zorunlu olmadığı halde okul öncesi eğitime gitme oranının Japonya'da daha fazla olduğu bunun sebebinin de her yönden gelişimin oyunlarla desteklenmesi ve toplumun okul öncesi eğitim konusunda sahip olduğu bilinç seviyesinden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl iken Japonya'da zorunlu eğitimin 9 yıl olduğu ancak Japonya'da zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokullar 6 yıl, Türkiye'de ise 4 yıl olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda temel olarak verilmek istenen derslerde teoriye ek olarak uygulama yapma imkanı Japonya'da daha rahat olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretimin temel amaçları her iki ülkede de benzerlik gösterirken Türkiye'den farklı olarak Japonya'da ortaöğretime geçiş tamamen bireyin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda istediği mesleğe yönelik gerçekleştiği; birey ilgi ve kabiliyeti doğrultusunda bir meslek seçemediği durumlarda ortaöğretim kurumunun bireye rehberlik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ortaöğretim Türkiye'de zorunlu iken Japonya'da zorunlu olmaması ancak buna rağmen yine devam oranın çok yüksek olduğu; bunun sebebinin de uygulanan programların işlevselliğinin Japonya'da Türkiye'den daha ileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim kurum bazında her iki ülkede de yakın sonuçlar vermiştir ancak Japonya'da yükseköğretimde uygulanan giriş sınavlarında sadece tek başına girilen sınavların sonuçları ölçüt olarak alınmaması, yükseköğretimin kalitesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Japonya'da zorunlu olmamasına rağmen okul öncesi eğitime katılım oranı % 98 olması nedeniyle Türkiye'de katılımı arttırmak amacıyla toplum okul öncesi eğitimin önemi konusunda bilinçlendirilmelidir. İlköğretim programları tekrar düzenlenmelidir. Japonya'da uygulanan 9 yıl zorunlu ilköğretim sistemi eğitimin kalitesini düşürmemekte aksine temel ilke ve amaçlarını uygulamaya ağırlık verdiği için TIMMS Raporlarında ülkeyi ilk beş ülke arasına sokmaktadır. Bundan yola çıkılarak Türkiye'de de zorunlu ilköğretim yılı 6+3 toplamda 9 yıl olarak düzenlenebilir. Türkiye'de program geliştirme uzmanları programların uygulanış biçimini iyi bilmelidirler. Bunlara ek olarak bireye değer verilmeli, ortaöğretim kurumlarının işlevselliği arttırılmalıdır. Bireyleri yoğuran öğretmenlerdir; öğretmen seçme uygulaması düzenlenmeli daha nitelikli öğretmenler seçilmeli ve toplumsal sorunlar iyi belirlenmeli; bu sorunlara yönelik reformlar yapılmalıdır.

Kaynakça

Aynal, S. (2012). Karşılaştırmalı eğitim kimliği. Aynal (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları.* 1. Baskı. Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Erdem, M. . (2015). Türk eğitim sistemi. Balcı. (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* 5. Baskı. Pegem Akademi. Ankara

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. ErişimAdresi: http://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm Erişim Tarihi:21.02.2018

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi:http://www.mext.go.jp/en/policy/culture/index.htm Erişim Tarihi:21.02.2018

Japonya Dışişleri Bakanlığı resmi sitesi. Erişim adresi: http://www.mofa.go.jp/ Erişim tarihi: 17.03.2018

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara:Nobel Yayınları

Kahyaoğlu, T., S. (2015) XIV. Japonya eğitim sistemi. Türkoğlu (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık

Liman, F. (2012). Japon eğitim sistemi. Demirel (Editör). *Gelecek için eğitim.* 2. Baskı. Pegem Akademi. Ankara

National Report of Japan by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT). August 2004 . The *Development of Education in Japan.* Erişim Adresi://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2004/japan.pdf . Erişim Tarihi: 17.02.2018

Telci, M., A. (2015). Japonya eğitim sistemi. Balcı. (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* 5. Baskı. Pegem Akademi. Ankara

Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı eğitim nedir?. Türkoğlu (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim.* Ankara: Anı Yayıncılık

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 2016. *TIMMS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar.* Erişim adresi: http://timss.meb.gov.tr/wp0-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf . Erişim tarihi: 17.03.2018

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı resmi sitesi. Erişim adresi:http://meb.gov.tr/m/haber/14882/tr Erişim tarihi: 24.03.2018

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı resmi sitesi. Erişim adresi:http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf Erişim tarihi:24.03.2018

UNESCO. 2010/11. *World Data on Education.* Erişim adresi: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Japan.pdf . Erişim tarihi: 17.02.2018

Fenomen Ebeveynlerin Sosyal Medya Paylaşımlarının İncelenmesi; Instagram Örneği

Doç. Dr. Bayram ÖZER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ozer.bayram@gmail.com
Selma KILIÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
selmaoztaskilic@gmail.com

Özet

Günümüz teknolojisinin gelmiş olduğu noktayla birlikte günümüzün vazgeçilmezi haline gelen sosyal medya günlük yaşantımızın içerisinde yer almaktadır. Artık sevinçlerimiz, hüzünlerimiz, doğumumuz, hastalığımız, hatta günlük hayatımız dahi sosyal medyada yaşanır olmuştur. Tüm bu kendimize kurmuş olduğumuz ikinci hayatların içerisinde var olan çocuklarımız ise hala keşfedilmeyi, ellerinden tutulup birlikte gerçek yaşamlarımıza dönmemizi beklemektedir. İşte tam bu sebepten dolayı bu araştırmada sosyal medyada hali hazırda var olan ebeveynler içerisinden fenomen olan bazı ebeveynlerin paylaşımlarının çocuk dünyası, eğitimi, gelişimi ve yenilikleri açısından neler yaptıkları, paylaşımlarının bize ne konularda fayda sağladığı ve fenomenlerin takipçileri ile olan etkileşimleri incelenmiştir. Araştırmanın evreni sosyal ağlardan Instagram üzerinden seçilmiş olup, anneler adına en az 10 bin, babalarda ise en az 5 bin ve üzerinde takipçisi bulunan fenomen bireylerdir. Örneklemi ise evren içerisindeki bireylerden ebeveyn olup, sayfasının genel niteliği bu yönde olan kişilerden, anne kullanıcılardan 21 adet, baba kullanıcılardan 11 adet seçilerek maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Araştırma, doküman analizi yöntemi kullanılarak; Instagram'da var olan fenomen ebeveynlerin 13-19 Mart tarihleri arasında yaptıkları paylaşımların belli başlıklar altında incelenmesiyle oluşmuştur.Araştırma sonucunda incelenen 29 ebeveynin paylaşımlarında; bazı bireylerin sayfalarına asla reklam kabul etmezken bazılarının sayfalarını açtıkları ilk andan beri reklam amaçlı paylaşımlar yaptığı, en çok yorum alan paylaşımların reklam amaçlı yapılan çekilişler için gerçekleştirildiği, genel haliyle incelenen bireylerin takipçileriyle etkileşim biçimi sayılabilecek yorumlara cevap vermediği, birçoğunun sayfasında kitap ya da yazar tavsiyesinde bulunduğu, özellikle çocuklarıyla okuyup beğenilen kitapları paylaştıkları bazılarının kütüphaneye gitmeyi bir kültür haline getirdiği ve takipçilerine sık sık bunu tavsiye ettiği bulunmuştur. Bazı sayfaların açıldığı ilk zamanlarda paylaşım temaları anne-baba, ebeveynlik, çocuk gelişimi ve çocuk bakımı iken takipçi sayısı ve ünü arttıkça reklam içerikli paylaşımlar yapması öncelikle kurulmuş olduğu amacın dışına çıkmaktır.Takipçilerine kendi hayat deneyimleri ve bilgilerini sunarak içerik üreten sayfalar, sayfalarına daha da fazla reklam alarak çocuk büyütmenin, reklamı yapılan ürünlerle eşleştirilmesini ve kamuoyunda çocuk gelişimini desteklemenin ancak o ürünün varlığıyla olacağı kanısını uyandırmaktadır. Bu durum ise o ürünü elde edemeyen bireyi hemen diğer ebeveynlerden eksik hissettirmekte hem de zamanla çocuğuna yetememe algısı oluşturmaktadır. Bu paylaşımların varlığı ise ancak bu ürünleri elde ederek mutlu olunabileceği, rahat edilebileceğine şeklinde kanaat oluşturmakta, özellikle gençler artık üzerindeki kıyafetler ya da günlük yaşamda ki eşyalarında var olan marka sayısıyla mutluluğu eş değer saymaktadır.

Anahtar Kelimeler:*Fenomen, Sosyal medya, İnstagramda fenomen ebeveynler, Sosyal medya paylaşımları*

Phenomenon Investigation of Social Media Sharing of Parents; Instagram Example

Assoc. Prof. Dr. Bayram Özer
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ozer.bayram@gmail.com
Selma Kılıç
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
selmaoztaskilic@gmail.com

Abstract

Social media, which has become the indispensable part of our day with the point of today's technology, is in our daily life. Our joys, sadness, birth, disease, even our daily lives have been experienced in social media. All of these children that we have established in our second lives are still waiting for us to be discovered, taken from their hands and returned to our real lives. For this reason, in this research, in this study, it is examined what some parents share in the social media, which are phenomena already existing in the social media, in terms of children's world, education, development and innovations, what benefits they share with us and their interactions with the followers of the phenomena. The population of the research is selected from social networks on Instagram, on behalf of mothers of at least 10 thousand, fathers in the phenomenon of individuals with at least 5 thousand followers. The sample is the parent of the individuals in the universe and the general nature of the page is determined by the maximum diversity sampling from the individuals who are in this direction, 21 from the mother users and 11 from the father users. Research, using document analysis method; The phenomenon that exists in Instagram has been formed by examining the shares of parents between 13-19 March under certain headings. While some individuals never accept ads on their pages while others open their pages for the purpose of advertising for the first time, the most commented shares for the purpose of advertising for the sweepstakes performed, the way in which the individuals examined does not respond to comments that can be considered as a form of interaction with the followers, many of the book or author recommends on the page It was found that some of them, especially those who shared books with their children, shared their books, made it a culture to go to the library and recommended it to their followers frequently. While some of the pages were opened in the early days, sharing themes are parents, parenting, child development and child care, while the number of followers and the number of followers increase the number of advertisements. it raises the need to promote child upbringing, advertise with advertised products, and support child development in the public. In this case, the individual who cannot obtain the product is immediately felt to be missing from the other parents, and in the course of time it creates a perception of not being able to have children. The existence of these shares, however, is convinced that they can be happy by getting these products and that they can be relaxed, especially the young people now consider happiness as the equivalent of the number of brands in their clothes or everyday life.

Keywords: *Phenomenon, Social media, Phenomenon in Instagram, Social media shares*

1.Giriş

Türkçe Sözlük'te (2018) "anne" sözcüğü "çocuğunu dünyaya getiren kadın, ana, valide" olarak , "baba" sözcüğü "çocuğun dünyaya gelmesinde etken olan erkek, çocuğu olmuş erkek, peder", ebeveyn ise 'anne ve baba' olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere ebeveynlik yani anne ve baba olmak çocuk sahibi olmayı gerektirmektedir. Elbette çocuk sahibi olmanın yanında dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren çocuğun bakımı, beslenmesi, gelişimi ve eğitimi de bizzat ebeveynin sorumluluğu altındadır. İmam Gazali'nin dediği gibi 'Çocuk anne-baba elinde emanettir. Kalbi kıymetli bir cevher gibi temizdir. Mum gibi her şekli alabilir. Bütün yazı ve şekillerden uzaktır. Temiz bir toprak gibi olup, hangi tohum atılırsa büyür.

Yalnız tüm bunları yapabilmek belli bir bilgi birikimini gerektirmektedir. Bu bağlamda ebeveynler büyümenin her aşamasını kontrol etmek, koşulları en iyi haliyle sağlamak, eğitimine destek verme adına birçok yöntem denerler. Bunlar bazen kitap okumak, bazen öğrenilen ya da paylaşılmış olan tecrübelerden faydalanmak bazen ise internetten araştırma yapmaktır. Hızla gelişen teknoloji ile internet kullanımı hem oldukça kolay hem de aynı anda birçok araştırma ve ihtimali değerlendirebileceğimiz bir alan sunmaktadır.

"Türkiye İstatistik Kurumu Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması 2013"ün verilerine göre; 16-74 yaş grubundaki tüm bireylerin %39,5'i interneti düzenli olarak (hemen her gün veya haftada en az bir defa) kullanmış olup, internet kullanan bu bireyler interneti en çok %75,6 ile online haber, gazete veya dergi okumak için kullanırken, bunu %73,2 ile İnternet üzerindeki sosyal gruplara katılım takip etmiştir (TÜİK, 2013). Verilerde de belirtildiği üzere 16 -74 yaş arası bireylerin yaklaşık 4 'de 3'ünün sosyal gruplara, yani sosyal medya da katılım sağladıklarını gözler önüne seriyor. Gerek bilgi paylaşımı gerekse tecrübelerin paylaşımı adına oldukça zengin olan sosyal ağlar, ebeveynlere de geniş kullanım alanı sağlıyor.Bu nedenle bu araştırmada sosyal medya da belli sayının üzerinde takipçisi olan ebeveynlerin paylaşımlarını inceleyerek ebeveynler adına bu paylaşımların niteliğini ortaya koymak istedik.Bu araştırmanın amacı sosyal medya fenomeni ebeveynlerin paylaşımlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

a. Sosyal medya fenomeni ebeveynlerin demografik bilgileri nelerdir?
b. Sosyal medya fenomeni ebeveynlerin takipçileri ile etkileşimleri nasıldır?
c. Sosyal medya fenomeni ebeveynlerin paylaşımları nasıl sınıflandırılabilir?
d. Sosyal medya fenomeni ebeveynlerin hali hazırda yürüttüğü ya da katılım sağlayıp paylaşım yaptığı projeler nelerdir?
e. Sosyal medya fenomeni ebeveynlerin paylaşımlarının eğitsel nitelikleri nelerdir?
f. Sosyal medya fenomeni ebeveynler paylaşımlarında ticari amaç gütmekte midir?

Sosyal Medya

Sosyal medya web2.0' ın kullanıcı hizmetine sunulmasıyla birlikte, tek yönlü bilgi paylaşımından, çift taraflı ve eş zamanlı bilgi paylaşımına ulaşılmasını sağlayan medya sistemidir. Ayrıca sosyal medya; kişilerin internet üzerinde birbirleriyle yaptığı diyaloglar ve paylaşımların bütünüdür. Sosyal ağlar, insanların birbiriyle içerik ve bilgi paylaşmasını sağlayan internet siteleri ve uygulamalar sayesinde, herkes aradığı, ilgilendiği içeriklere ulaşabilmektedir. Küçük gruplar arasında gerçekleşen diyaloglar ve paylaşımlar giderek, kullanıcı bazlı içerik üretimini giderek arttırmakta, amatör içerikleri dijital dünyada birer değere dönüştürmektedir.

Teknoloji, telekomünikasyon, sosyal iletişimin kelimeler, görseller, ses dosyaları yolu ile sağlandığı bir yapıya sahiptir. İnsanlar hikâyelerini ve tecrübelerini bu bağlamda paylaştığı bir çerçeveye de sahiptir.(wiki-zero.net) Sosyal medya en yüksek derecede paylaşımın gerçekleştiği, online medyanın yeni bir türü olarak fırsatlar sunduğu en 2 yeni fikirden biridir ve aşağıdaki özellikleri içerir (Mayfield, 2010).

- Katılımcılar: Sosyal medya katılımcıları cesaretlendirir ve ilgili olan her bir kullanıcıdan geri bildirim alır.
- Açıklık: En çok sosyal medya servisleri geribildirime ve katılımcılara açıktır. Bu servisler oylama, yorum ve bilgi paylaşımı gibi konularda cesaret aşılarlar. Bunlar çok nadir ulaşıma yönelik engeller koyarlar.
- Konuşma: Geleneksel medya yayına ilişkin iken (içerik aktarımı ya da dinleyiciye bilgi ulaşımı), sosyal medya iki yönlü konuşmaya olanak tanıması bakımından daha iyidir.
- Toplum: Sosyal medya topluluklara çabuk ve etkili bir oluşum için izin verir. Topluluklar da böylece sevdikleri fotoğraf, politik değerler, favori TV şovları gibi ilgili oldukları şeyleri paylaşırlar.
- Bağlantılılık: Sosyal medyanın çoğu türü, bağlantılı işler gerçekleştirir; diğer siteler, araştırmalar ve insanların ilgili oldukları herhangi bir konuda link verilmesine olanak tanır.

Ayrıca sosyal medyanın 6 temel yapısı vardır. Bunlar;

- Sosyal ağlar ; Myspace, Facebook….
- Bloglar; …..blogspot.com
- Wikiler; Wikipedia…
- Podcastler; Apple ITunes….
- Mikrobloglar; Twitter…
- Forumlar; Chıpforum,..haberforum,'dur.

Bununla birlikte gerek ülkemizde gerekse dünyada her geçen gün kullanım oranın da artış gösteren, diğer bir tabirle hayatımızın parçası haline gelen bir birimdir. Bu bağlamda Wearesocial'ın 2015 yılında yayınladığı rapora göre (www.wearesocial.com,2015); Türkiye genelinde 37,7 milyon aktif internet kullanıcısı,40 milyon aktif sosyal medya hesabı, 32 milyon aktif mobil sosyal medya hesabının bulunduğu tespit edilmiştir. Rakamlardan da görüldüğü üzere ülkemiz nüfusunu göz önünde bulundurduğumuzda karşımıza ciddi bir kullanım oranı çıkmaktadır.Hal böyleyken kullanıcıların birebir etkileşimi

ve iletişimi takip eden ve takip edilen kişilerle bağlantılıdır. Takip ve takipçi sayısı da bu iletişim adına önemli ipuçları ortaya koymaktadır. İşte tam da bu noktada karşımıza 'fenomen' kavramı çıkmaktadır.

Fenomen (Influance) Kavramı (Bir Gün Herkes 15 Dk'lığına Ünlü Olabilecek Mi?)
Fenomen (Influance) kelimesinin Cambridge Dictionary (T.Y.) online sözlüğünde "insanların davranış biçimini etkileyen veya değiştiren kişi" şeklinde, Dictionary (T.Y.) online sözlüğünde ise "1) etkileyen bir kişi veya şey, 2) Pek çok insanı sosyal medya ya da geleneksel medya aracılığıyla etkileme gücüne sahip kişi" şeklinde tanımlanmaktadır.

Andy Warhol'un ifade ettiği "Herkes bir gün on beş dakikalığına meşhur olacak" cümlesi günümüzde "on beş dakikada meşhur olacak" biçiminde değiştirilebilir. Çünkü fenomenlerin sosyal ağlar üzerinden yaptıklarının öncelikle dijital ortamda kendilerini markalamak ve sonrasında ise elde ettikleri ün aracılığı ile takipçileri üzerinde çoğu zaman birer kanaat önderi olmak biçiminde tarif edilmesi mümkündür (Aslan, Ünlü,2016.) İlk kez 1940 yılında Lazarsfeld, Berelson ve Gaudet'in Amerika'da oy verme tercihlerinin nasıl oluştuğu üzerine yaptıkları bir araştırmada, 'iletişimin iki aşamalı/ basamaklı akışı' hipotezini inşa ve test ederek 'kanaat önderliği' kavramını ortaya atmışlardır. İki basamaklı iletişim akışına göre; bilgiler hem kitle iletişim araçları hem de toplumu etkileyen kanaat önderleri aracılığı ile etki sağlamaktadır (Erdoğan vd., 2005: 9).

Toplumun içinde söz sahibi olan bireylerin siyasi adaylar hakkında gazete ve radyodan edindikleri bilgilere kendi yorum ve bakış açılarını ekleyerek çevresine anlatmaları ve çevresindeki bireylerin bu lider bireylerin fikirlerine katılması sonucu geliştirilen kanaat önderi kavramı kısaca; daha çok bilgi, ilgi ve kişilikleriyle arkadaş ve tanıdıkları arasında nüfus sahibi olan bireyler olarak tanımlanabilmektedir (Temizel, 2008: 139). Geleneksel anlamda bu bireyler toplumun diğer bireyleri ile yüz yüze iletişim kurmakta ya da geleneksel medya aracılığı ile fikirlerini diğer bireylere aktarmaktadırlar. Ancak günümüzde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler, kanaat önderlerinin bu işlevlerini internet üzerinden gerçekleştirmekte olduğunu göstermektedir. Günümüzün önde gelen kitle iletişim araçlarından biri olan ve bireylerin zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri sosyal medyanın varlığı, 'yeni kanaat önderleri' kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Sabuncuoğlu, Gülay, 2014). Bugün fenomen olarak ifade ettiğimiz grup ve ya kişiler günümüz sosyal medyasının kanaat önderleridir. Sosyal medya, günlük hayatımızdaki yeri, takip ettiklerimiz ve topluma yön veren yeni kanaat önderleri olan fenomenleri incelediğimizde toplumsal bağlamda 2 soru ile karşılaşırız.

1) Bireyler neden fenomenleri takip eder?
2) Bireyler neden fenomen olmak ister?

Bireyler neden fenomenleri takip eder? sorusuna verilebilecek cevaplar arasında aşağıdaki maddeleri sıralayabiliriz.

Bilgiye olan ihtiyaç:Fenomenleri takip etmenin altında yatan en önemli nedenlerden biri de bilgiye olan ihtiyaçtır. Bu bağlamda insanlığın ilk yaratılışından bu yana, küçük kabilelerle başlayan yaşam serüveninde dahi grup lideri olan kişinin hayatını tanıma ve bilme isteği içerisindeydi. Çünkü bu bilgiyi kendi avantajları için kullanmak durumundaydılar. Baştakilerle rekabete girmek için onları iyi tanımanız gerekiyordu. Bunun yanında günümüze kadar gelen kısmıyla bu bilgi ihtiyacı hayatın her hangi bir yönünde ilgi alanımıza giren ya da ihtiyacımız olan konular ve insanlar hakkında araştırma isteği haliyle de vardır. Yeni yerler gezmek isteyen insanlar gezen gören fenomenleri, gastronomiye merakı olanlar gurme fenomenleri, ticari anlamda bir alanda söz sahibi olmak isteyenler o alanda iş yapan fenomenleri takip ederler.
Model alma isteği:Bir diğer sebep ise Fenomenlerin bizim için model olması. Çoğu insanın kendi iç dünyasında popülerleştirdiği bazı arketipler vardır ve farklı tipler hayatın farklı zamanlarında daha çok öne çıkar. İşte bu durumdan dolayı hayatımızın farklı dönemlerindeki tecrübe ve ruh hallerimizden dolayı belli kişileri model alır yani idealleştiririz.
Yalnızlıktan Kurtulma İsteği (Meçhul Dost Kavramı): Fenomenleri takip etme isteğimiz söz konusuyken Psikolog Stanley Milgram (1992) tarafından ortaya atılan Meçhul Dost (familiar stranger) kavramından bahsetmek yerinde olacaktır. Meçhul dost kavramı insanların kent ortamında sanıldığı kadar yalnızlık çekmediklerini ifade etmek üzere ele alınmış toplumsal bir olgudur. Mahallede sürekli aynı yerde duran seyyar satıcı, işe gidip gelirken aynı toplu taşıma araçlarını kullandığımız kişiler, her gün köpeğini gezdiren yaşlı teyze olarak nitelendirilebilir. Hiç etkileşime girmeden düzenli olarak karşılaştığımız meçhul dostlarla, her iki tarafın da birbirini görmezden geldiği bir ilişki oluşturulur. Bu kişiler psikolojik bir anlam ifade eden 'algı nesneleri' haline gelir ve bu göstergeler bireyin kendisini anlamlandırmasına yardımcı olur. Bu kişiler 'aşina' olduğumuz nesnelerdir ve bize sosyal destek oluştururlar. Hayatın tekin ve belirsiz olmadığı noktasında bir illüzyon sağlarlar. Aynı şekilde her sabah işe giderken tweet'lerini okuduğumuz ve gündelik hayatını takip ettiğimiz fenomenler, her hafta sonu vine üzerinden güldüğümüz kullanıcılar, düzenli olarak hikâyelerini okuduğumuz bloggerlar da bizim için aşinalık yaratırlar ve onları da onlarla ilgili özel paylaşımları okumadığımız zaman meraklanabiliriz. Buradan kazandığımız sosyal destek fenomenlerle takipçiler arasında düzenli bir ilişki ve her ne kadar fenomenlerle etkileşime girebilsek de (hiçbir şekilde etkileşime girmeyip yalnızca takip de edebiliriz) meçhul dost örneğine benzer şekilde bir yakınlık oluşturur (strange familarity) (Senft, 2008). Bunun yanında neden fenomen olmak isteriz sorusunun altında yatan sebepler şunlardır;
Şöhret Tutkusu: Günümüz koşullarında fenomenler ve fenomenlerin kendi yaşantıları çok albenili ,çok renkli ,en iyisini yiyen ,en pahalısını giyen, en az zamanda en çok para kazanan hayatlar olarak yansıtıldığı için kişilerin dikkatini çekmekte ve fenomen olma isteği doğurmaktadır.
Ticari Kazanç:Fenomen olmak tweetleri en çok rtweetlenen, videoları en çok izlenen, paylaşımları en çok beğeni alan da demek olduğu için ,fenomenler bir zaman sonra markalaşmaktadır. Bu da firmaların dikkatini çekmekte ve fenomen hangi alanda markalaştıysa o alanda sayfasına reklam alarak, karşılığında kazanç elde etmektedir. Bunun yanında bazı video paylaşım sitelerinin videoların izlenme oranına bağlı olarak hesap sahiplerine ödeme yaptığı da bir gerçektir. Bu bağlamda fenomen olmak aynı zamanda kazanç haline de dönüştüğü için fenomen olma isteği, neredeyse yeni nesil adına kariyer planı haline de gelmektedir.
Bilgi ve Tecrübe Paylaşımı:İnsanlar ilk var oldukları andan itibaren evreni, insanı ,hayatı merak etmiş ve hep bilgi almaya öğrenmeye yatkın olmuşlardır. Her yeni bilgiyi öğrenmek ve bu öğrenilenleri başkalarına aktarmaya çalışmak insanın genlerinde var olan bir algıdır. Hatta var olan bilgilerin kaybolma ve diğer nesillere aktarılamama kaygısı insanoğluna yazının

bulunmasından tutunda yaşanan her anının kaydedilmesine ,her olgunun kitaplaştırılmasına kadar bir çok şey yaptırmıştır. Bu anlamda bilgi ve tecrübe paylaşımı yapmak daha fazla insana ulaşmaya çalışmakta fenomen olmanın altında yatan sebeplerdendir.

Görünür Olma İsteği: Fenomen kelimesini etimolojik olarak inceleyecek olursak kelimenin yunanca kökenli phainomenon yani 'görünen şey' demek olduğunu göreceğiz. Bunun yanında insanların ilk yaratıldıkları andan itibaren fıtratlarında var olan görünme, bilinme, tanınma isteğinde bulunduklarını biliyoruz. Hatta insanların bulundukları topluma kendilerini doğru ifade edebilme kanıtlayabilme ihtiyaçlarının karşılanması kişinin kendini gerçekleştirmesindeki en önemli adımlardan biridir. Bu sebeptendir ki görünür olmak yani fenomen olmak dikkatlerini çekmektedir.Tüm bu sebepleri de irdeledikten sonra sosyal medyada var olan genel fenomen profillerine baktığımızda bunların;

- Teknolojik ürün ve bilişim içerikli olanlar
- Magazin içerikli olanlar
- Kültür –sanat –tarih içerikli olanlar
- Ticari amaçlı kurulmuş olanlar
- Güzellik-bakım-makyaj içerikli olanlar
- Mizah-eleştiri içerikli olanlar
- Seyahat –yemek-doğa –doğal yaşam içerikli olanlar
- Psikoloji –sosyoloji-pedagoji içerikli olanlar
- Ebeveynlik deneyimi-bilgi paylaşımı içerikli olanlar

gibi çeşitli alanlarda ayrıldığını görürüz. Hemen her fenomenin kendine özgü alanı ve paylaşımları vardır. Bizim bu çalışma da incelemek istediğimiz tüm sayfalar ebeveynlik deneyimini paylaşan sayfalardır. Bu sayfaların genel özelliklerine bakacak olursak;

Anne ya da baba tarafından yönetildiğini, profillerinde çocukları, kendileri ya da aileleriyle çekilmiş fotoğraflar bulunduğunu ,kendilerini …'nın annesi ,…'nın babası şeklinde tanımladıklarını, konu alanının uzmanı olsun olmasın çocuk gelişimi, bakımı, yetiştirilmesine dair fikirlerinin olduğu ve paylaşımlarının bu temalarda olduğunu, sayfa içeriğinde mutlaka çocuklarıyla yapılmış olan etkinlik ya da oynanan oyunların paylaşıldığını, genel haliyle çocuğun bakımı ya da çocukla zaman geçirme etkinliklerine anne kadar babalarında dahil olduğunu görüyoruz.

Günümüzde Ebeveynlik

Çocuğun yaşam boyu karşılaştığı en önemli kişiler şüphesiz ki anne ve babasıdır (Zeybekoğlu, 2013). Çocuk ilk çevresi olan aile çevresinde, anne ve babasını gözlemleyerek, model alarak özdeşim kurar, onların tavır vedavranışlarını taklit eder (Vaizoğlu, 2008). Annelik ve babalığa ilişkin bazı soruların yanıtları; örneğin "Anne-baba kimdir?, Anne- babanın rol ve sorumlulukları nelerdir?, Anne çocuğuna nasıl davranmalıdır?, Baba çocukla nasıl ilişki kurmalıdır?" gibi; aile, okul, gelenek ve görenekler ile bilimsel kaynaklar ve medya gibi çeşitli toplumsallaşma ajanları aracılığıyla bireylere aktarılmaktadır (Zeybekoğlu, 2013). Aktarılan bu yanıtlar ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmede uydukları yönergeler olmaktadır.

Kısaca çocuğun daha anne karnındayken başlayan gelişim serüveninde en önemli temel taşlar bireylerin ebeveynleridir. Anne –baba –çocuk arasında sevgi dolu kurulan bir bağ ancak bir ortamı yuva haline getirebilir. Bir çocuğun ise ancak kurulan bu sevgi dolu ortamlarla ve ebeveynleriyle gerçekleştirdiği başarılı ilişkileriyle duyuşsal-zihinsel-sosyal gelişimi doğru tamamlanabilir.

Bunun yanında toplumsal cinsiyet klişelerine göre bakıldığında; kadının/annenin en önemli görevi çocuklarını büyütmek ve aile yaşamının devamlılığını sağlamak iken, erkeğin/babanın en önemli görevi ailenin geçimini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Günay ve Bener, 2011). Ancak Kuranı Kerim'de de belirtildiği üzere baba çocuklarının yetiştirilmesi ve ahlakından bizzat sorumludur ve bu konuda hesaba çekilecektir.

Hal böyleyken oluşan bu klişeler, eğitim ve bilinçlenmenin artmasıyla birlikte değişime uğramaktadır. Günümüzde de var olan bu değişim annelik ve babalık rollerini de kapsamaktadır. Daha önceki yıllarda anne ve baba rolleri daha keskin bir çerçevede belirlenmişken, günümüzde erkek ve kadının toplum içindeki tavırları da, aile içindeki rolleri de değişim göstermiştir (Tezel Şahin, 2011).

Değişen Babalık Algısı

Ayrıca Sosyal medyada ebeveynlik konusunda babaların da anneler kadar içerik üreticisi olduğunu, bebekleriyle ya da çocuklarıyla, bakımına da dahil olarak vakit geçirebildiklerini, tam zamanlı çalışmayanların bebeğin günlük bakımını da üstlendiğini, gelişiminden tutunda uyku eğitimi verilmesine, okul seçiminden tutunda tuvalet alışkanlığı kazandırılması kadar hemen her konuda söz sahibi olduklarını ve bu süreçlerin direk içerisinde bulunduklarını dikkat çekmektedir. Tıpkı Taşkın'ın da dediği gibi hemen hemen tüm toplumlarda, 1980'li yıllara kadar, çocuklara ebeveynlik yapmak, daha çok kadınların ilgi alanıydı ve babalar, çocuklarıyla "sırdaş olma" fırsatını sık sık kaçırmaktaydılar. Bununla birlikte her geçen gün değişen sosyal standartlar, beklentiler, boşanmalardaki artış, kadınların iş hayatına atılma trendindeki yükseliş ve babanın yokluğunun ya da varlığının çok yönlü etkileri ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, babanın rolünü hızlı bir şekilde değiştirmekte, yeniden yapılandırmaktadır. Günümüzde artık ahlak öğreten, ekmek parası kazanan ve cinsiyet örneği gibi rollerinin yanı sıra yeni yetiştirici olarak baba rolü konuşulmaktadır. Baba, çocuğunun yaşamında yüzyıllardır alışılagelen evin geçimini sağlayan kişi olmaktan daha başka sorumluluklar aldığında, çocuğu ile daha çok yakınlaşmakta ve çocuk yetiştirmede önemli bir yükümlülüğü üstlenmektedir (Taşkın, 2011).

Lamb'a göre, babalar, aile içinde farklı roller oynamakta ve çocuklarını birçok yönden hem doğrudan hem dolaylı olarak etkilemektedirler. Babaların hem doğrudan hem dolaylı rolleri önemlidir ve bunlar birbirlerini tamamlamaktadır. Babalar, çok farklı yolları olan etkin babalık rolünü üstlendiklerinde çocuklarının tüm gelişim alanlarında olumlu etki oluşturabilmektedir. Baba, çocukla bir şeyler yapma, oyunlar oynama, arkadaş olma, ona bir şeyler öğretme, okul ödevlerine yardım etme, tüm gelişim alanlarıyla birlikte ahlak ve kişilik gelişimini destekleme, standartları gösterme, sevdiği ya da üzüldüğü bir konuda onunla konuşma, duygularını paylaşma ve çocuğu eğitme gibi yollarla çocuğun gelişimi üzerinde doğrudan rol oynamaktadır.

Zira babaların çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocuklarına verdikleri tepki biçimi, çocuğa uyaran sağlama ve disiplin etme yöntemleri sonucunda ortaya çıkan bütünsel fayda, çocuğun her açıdan sağlam bir şekilde gelişmesine katkıda bulunur (Lamb, 2001).

2.Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsarAraştırma, doküman analizi yöntemi kullanılarak; Instagram'da var olan fenomen ebeveynlerin 13-19 Mart tarihleri arasında yaptıkları paylaşımların belli başlıklar altında incelenmesiyle oluşmuştur.Ayrıca fenomen ebeveynlerin genel haliyle sosyal ağlardan bir ya da ikisinde daha aktif olduğu saptanmış, böylelikle popüler ağların tümünde değil yalnız Instagram'da çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni sosyal ağlardan Instagram üzerinden seçilmiş olup, anneler adına en az 10 bin, babalar da ise en az 5 bin ve üzerinde takipçisi bulunan fenomen bireylerdirAraştırmanın örneklemi ise evren içerisindeki bireylerden ebeveyn olup, sayfasının genel niteliği bu yönde olan kişilerden, anne kullanıcılardan 21 adet, baba kullanıcılardan 11 adet seçilerek maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Ancak belirlenen 13-19 mart tarihleri arası hiç paylaşımları olmadığı için baba kullanıcılardan 2'si,anne kullanıcılardan 1'i çıkarılmıştır.

3.Bulgular ve Yorum

Tablo 1. *Demografik Bilgiler*

Adı Soyadı	Kullanici Adı	Mesleği	Medeni Hali	Çocuk
Şermin Yaşar	Serminyasarofficial	Yazar	Evli	3
Adem Güneş	adem_gunes	Pedagog	Evli	4
Saniye Bencik Kangal	Akademisyenanne	Çocuk gelişim uzmanı	Evli	1
Doğan Cüceloğlu	Dogancucelogluofficial	Psikolog	Evli	3
Hatice Kübra Tongar	Hatıcekubratongar	Yazar	Evli	2
Çağla Düvenci	Socialm.o.m	Sosyolog	Evli	2
ÖzgeSelçuk Bozkurt	Uzm.ozgeselcukbozkurt	Çocuk gelişim uzmanı	Evli	1
Alişan Kapaklıkaya	Akapaklikaya	Eğitmen yazar	Evli	
Ece Kumkale	Hassasanne	Sosyolog	Evli	3
Sinan Yaşar	Kucukkitapkurdu	Öğretmen	Evli	1
Elif Doğan	Blogcuanne	İşletme	Evli	3
Merve Gülcemal	Mervegulcemal	ilahiyatcı	Evli	2
Melek Kılıç	Pedagoganne	Pedagog	Evli	1
Sibel Özkızıklı	Cocukgelisimiuz.sibelozkizikli	Çocuk gelişim uzmanı	Evli	
Özlem Kaynak Ertan	Montessorimom	Gıda mühendisi	Evli	1
Derya Topçu	Hadianne	Sosyolog	Evli	1
İpek Süer	Teknolojikanneler		Evli	
Derya Divrikli			Evli	1
Ali Taylan Culpan	Ucan_baba	Uçak mühendisi	Evli	1
Kudret Eren Yavuz	Kudreterenyavuz	Psikolog	Evli	3
Savaş Parlak	Savasanbaba	İşletme	Evli	1
Öznur Çolakoğlu Cam	Okuryazaranne	Öğretmen	Evli	2
Nurten Ceceli Alkan	torun_tombalak	İş kadını	Evli	2
Tuğçe Büyükuğurlu	Evdeoyunvar	Felsefe Eğitmeni	Evli	2
Serdal Deniz	Oyuncubaba_	Sanatçı	Evli	1
Özge Lokmanhekim	Ozgelokmanhekim	Avukat	Evli	1
Beyza Mutlu	Yazaranne	Öğretmen	Evli	2
Aykan Aydın	Bilgilibaba	Yönetici	Evli	2
Merve Yavuzdemir	Kutupanne	Kütüphane Hiz	Evli	
-	Oyuncu_baba		Evli	2

Tablo 2.*Genel İnstagramProfilleri*

Kullanıcı Adı	Takipçi	Takip	Mesleği	Profili
Serminyasarofficial	720 bin	291	…kitaplarının yazarı	Kendi Resmi
Adem_gunes	713 bin	0	Yazar	Kendi Resmi
Akademisyenanne	677 bin	301	Çocuk gelişimi Öğr.Üy	Çocuğunun Resmi
dogancucelogluofficial	556 bin	36	Yazar	Kendi Resmi
Haticekubratongar	503 bin	5	Anne,yazar	Kendi Resmi
Socialm.o.m	422 bin	796	Mom-baby-social life	Kendi ve eşi
Uzm.ozgeselcukbozkurt	177 bin	1005	Yazar, danışman	Kendi Resmi
Akapaklıkaya	156 bin	3490	Yazar	Kendi Resmi
Hassasanne	123 bin	2558	Konuşmacı-blogger	Kendi ve Çocuğu
Kucukkıtapkurdu	108 bin	45	-	Temsili Resim
Blogcuanne	107 bin	721	-	Kendi Resmi
Mervegulcemal	105 bin	1056	Oyuncu anne merve	Kendi ve Çocuğu
Pedagoganne	80,1 bin	577	Pedagog melek kılıç	Kendi Resmi
cocukgelisimuzmanısibelozkizikli	56,7 bin	230	Çocuk gelişim uzmanı	Kendi Resmi
Montessorimom	54,5 bin	239	Gıda mühendisi	Kendi Resmi
Hadianne	54,5 bin	466	-	Kendi Resmi
Teknolojik anneler	52,7 bin	1699	İpek ve Derya	Kendi Resmi
Ucanbaba	40,7 bin	281	Baba	Kendi Resmi
Kudreterenyavuz	37,8 bin	106	Çocuk ve aile terapisti	Kendi Resmi
Savasanbaba	32,9 bin	232	Savaş baba	Kendi ve Çocuğu
Okuryazaranne	31,1 bin	465	-	Temsili Resim
Torun_tombalak	26,8 bin	69	Anne ,Anneanne	Kendi Resmi
Evdeoyunvar	25,6 bin	1510	Felsefe eğitmeni	Kendi Resmi
Oyuncubaba_	25,6 bin	1819	Blogger ve fotoğrafçı	Kendi ve Çocuğu
Ozgelokmanhekim	23,8 bin	457	Çocuk kitapları yazarı	Kendi Resmi
Yazaranne	22,8 bin	142	Çocukluğuna tutunup çocuğuyla oyn. anne	Kendi Resmi
Bilgilibaba	20,7 bin	186	Babalık tecrübelerini paylaşan bilgili baba	Temsili Resim
Kutupanne	15,1 bin	448	Kütüp-anne	Temsili Resim
Oyuncu_baba	6997	366	Blog yazarı	Çocukların Resmi

Tablo 3.*Hesap Sahibi Genel Aktivite Tablosu*

Kullanıcı Adı	Sayfanın Genel Paylaşım İçeriği	Hesap Yöneticisinin Projeleri	Hesap Yöneticinin Kitap Sayısı
Serminyasarofficial	Etkinlik, oyun ve kişisel gelişim	Gelecek Anneden Başlar,Mutlu Anneler Mutlu Çocuklar, Momtalks	8
Adem_gunes	Pedagojik telkin	Pedagoji Okulu	22
Akademisyenanne	Oyun, çocuk yetiştirme	Tedxmetu	1
Dogancucelogluofficial	Psikolojik telkin	Bulancak Okuyor, Velilerimiz okuyor, Anne Baba Okulu	19
Haticekubratongar	Çocuk yetiştirme, psikolojik telkin, oyun	Bağırmayan Anneler	19
Socialm.o.m	Günlük yaşam ve çocuklarıReklam	Festival Çocuk	-

Uzm.ozgeselcukbozkurt	Çocuk yetiştirme, Reklam	Babyplay Danışmanlık,	10
Akapaklıkaya	Seminer-duyuru paylaşımı, çocuk yetiştirme	Gönül Ortaklığı	7
Hassasanne	Çocukları,etkinlikler, seminer, Reklam	Anneler Konuşuyor, Momtalks,	1
Kucukkitapkurdu	Yaşa uygun kitap tavsiyesi, sanat	-	-
Blogcuanne	Güncel-ideolojik paylaşım, eğitim, Proje, Reklam	Dijitaltopuklar	1
Mervegulcemal	Değerler eğitimi, dini eğitim, etkinlikler	Annelik Mektebi, Masal Atölyesi	9
Pedagoganne	Çocuğu, Etkinlikler, Proje, Reklam	Anne Çocuk Beslenmesi ve Sağlık , Gezgin Anneler Kulübü	1
Cocukgelisimuzmanisibelözkizikli	Güncel, çocuk yetiştirme	Sürdürülebilir İyi Ebeveynlik Konuşmaları	8
Montessorimom	Montessori oyunları	AdEnough	-
Hadianne	Çocuğuyla müze ziyaretleri	Yaratıcı çocuk festivali	-
Teknolojikanneler	Teknoloji, Çocuk ve Reklam	Dijital Topuklar	-
Ucanbaba	Bebeğiyle günlük yaşam ve gelişimi,Reklam	MomKids Festivali	-
Kudreterenyavuz	Psikolojik telkin	Türkiye Psikoterapi Zirvesi, Çocuklarımıza Allah'ı Nasıl Anlatalım?	11
Savasanbaba	Kanser hastası eşi ve bebeğiyle	-	-
Okuryazaranne	Güncel,kitapları, çocuk yetiştirme	Science Expo,	8
Torun_tombalak	Torunları, etkinlikler	Online Masal Akademisi	3
Evdeoyunvar	Oyun, etkinlikler, güncel	Felsefe Çemberi	1
Oyuncubaba_	Sanat	-	-
Ozgelokmanhekim	Kitap tavsiyesi, etkinlik	Kitap Okuma ve Seyahat Atölyesi	5
Yazaranne	Kitap tavsiyesi, güncel	Maderna Anne Buluşmaları	-
Bilgilibaba	Ebeveynliğe dair güncel paylaşımlar	Bababaofficial Canlı Yayınları	-
Kutupanne	Kütüphaneler ve bilgilendirme	Bebekler Kütüphanede Emekler, Gezici Kütüphane	-
Oyuncu_baba	Oyun, etkinlik	-	-

Tablo 4. *Sermin Yaşar Adlı Kullanıcının Paylaşımları*

serminyasarofficial	Paylaşım sayısı	Paylaşımın niteliği	Paylaşımın konusu	Beğeni sayısı	Yorum sayısı	Cevap verilen yorum sayısı	Çocuk-Anne etkinlik yapılmış mı?
13 mart	4	Fotoğraf	Günlük pay	11.659	92	-	-
		Fotoğraf	Seminer	4049	149	-	-
		Fotoğraf	Oyun	6490	22	-	√
		Fotoğraf	Oyun	9043	43	-	√
14 mart	4	Fotoğraf	Oyun	12.980	59	-	√
		Fotoğraf	Telkin	12.527	94	-	-
		Fotoğraf	Telkin	27.428	226	-	-
15 mart	1	Fotoğraf	Çocuk yet.	35.035	446	-	-

16 mart	3	Fotoğraf	Günlük pay	22.866	116	-	-
		Fotoğraf	Çocuk yet	27.243	255	-	-
		Fotoğraf	Oyun	7.954	70	-	√
17 mart	3	Fotoğraf	Günlük pay	6.935	49	-	-
		Fotoğraf	Günlük pay	53.039	812	-	-
		Fotoğraf	Günlük pay	15.784	73	-	-
18 mart	3	Fotoğraf	Çanakkale	18.309	233	-	-
		Fotoğraf	Eleştiri	20.261	547	-	-
		Fotoğraf	Kitabının tanıtımı	10.085	73	-	-
19 mart	3	Fotoğraf	Telkin	9.789	74	-	-
		Fotoğraf	Telkin	10.564	151	-	-
		Fotoğraf	Günlük pay	33.508	306	-	-

Serminyasarofficial (Şermin Yaşar) 'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 21 paylaşımın konuları itibariyle 4' ünün oyun içerikli olduğu, bu oyunların oyun esnası ya da sonrasında doğal haliyle fotoğraflanmış olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 4 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğu evde ya da doğada oynandığı kaydedildi. 4 paylaşımın yetişkinler için günlük yaşam bilgisi ve bakış açısı adına tavsiye şeklinde olduğu,2 paylaşımın çocuk yetiştirme bilgisini paylaşma adına olduğu,7 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimlerinden oluştuğu,1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için ,1 paylaşımın da yine yetişkinler adına eleştiri biçiminde olduğu,2 paylaşımın ise kendi seminerinin haberi ve kitabının tanıtımı olduğu gördük. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda Serminyasarofficial bir hafta boyunca yapmış olduğu 21 paylaşımda 4070 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine baktığımızda; çocuk eğitiminde en önemli adım sayılan çocuklarıyla oyun oynama ve etkinliklerin yapıldığı ve yetişkinler adına toplumsal anlamda farkındalık katacak telkin ve eleştiride bulunulduğu görüldü. Yazmış olduğu kitaplar ve verdiği seminerlerle on binlerce yetişkine hem kişisel gelişim hem çocuk büyütmeye dair verdiği bilgilerle ulaşıldığı görüldü.

Tablo 5:*Adem Güneş Adlı KullanıcınınPaylaşımları*

adem_gunes	Paylaşım sayısı	Paylaşımın niteliği	Paylaşım Konusu	Beğeni/görüntüleme Sayısı	Yorum sayısı	Cevap verilen yorum sayısı	Çocuk-baba etkinlik yapmış mı?
13 mart	2	Fotoğraf	Telkin	55663	2219	-	-
		Video	Çocuk yet	81617	129	-	-
14 mart	1	Fotoğraf	Telkin	18884	377	-	-
15 mart	5	Video	Telkin	145564	343	-	-
		Video	Telkin	47549	85	-	-
		Video	Telkin	66590	150	-	-
16 mart	2	Fotoğraf	Duyuru	1977	14	-	-
		Fotoğraf	Duyuru	1815	35	-	-
17 mart	2	Fotoğraf	Günlük pay	14356	154	-	-
		Video	Çocuk yet	85368	296	-	-
18 mart	1	Fotoğraf	Çocuk yet	12547	478	-	-
19 mart	3	Video	Telkin	54958	34	-	-
		Video	Telkin	98010	57	-	-
		Fotoğraf	Telkin	7056	115	-	-

Adem_gunes(Adem Güneş) 'in 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 16 paylaşımın,konuları itibariyle 8 'inin yetişkinler için günlük yaşam bilgisine dair psikolojik telkinler olduğunu,3 'ünün çocuk yetiştirmeye dair olduğu,3'ünün Pedagoji Okulu'nda yayınlanacak videonun içeriğini duyurmaya yönelik olduğu,1 paylaşımın günlük paylaşım olduğu, 1 paylaşımın ise yazarın yeni çıkan kitabı için sayfasında yapmış olduğu çekiliş olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.

Bu bağlamda adem_gunes bir hafta boyunca yapmış olduğu 16 adet paylaşım için toplam 8171 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Ayrıca yorum sayısı bakımından incelediğimiz kişiler arasında en çok sayıya ulaşan kişidir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığı görüldü.

Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; pedagoji eğitimi adına oldukça verimli bilgilerin paylaşıldığı, bununla birlikte Pedagoji Okulu videolarıyla konuları önceden duyurarak hazırlanan videoların oldukça fazla izlenme oranına sahip olduğu, örnek olay ve çözümlemelerle dikkat çekildiği ve daha çok insana ulaşıldığı fark edildi. Yazmış olduğu kitaplar ve verdiği seminerlerle on binlerce yetişkine pedagoji eğitimi verme ve bilinçlendirme adına ulaşıldığı görüldü.

Akademisyenanne (Saniye Bencik Kangal) 'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 17 paylaşımın konuları itibariyle 6' sının oyun içerikli olduğu, bu oyunların oyun esnası ya da sonrasında bazen doğal hali bazense planlı halde paylaşıldığı, bunun yanında çocuğuyla birlikte toplam 6 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğunu genellikle evde oynandığı kaydedildi. 1 paylaşımın yetişkinler için günlük yaşam bilgisi ve bakış açısı adına tavsiye şeklinde olduğu, 4 paylaşımın çocuk yetiştirme bilgisini paylaşma adına olduğu, 3 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimlerinden oluştuğu,1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için, 2 paylaşımın ise kendi seminerinin duyurusu ve seminerinin fotoğrafları olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda akademisyenanne bir hafta boyunca yapmış olduğu 17 paylaşımda 3155 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır. Bununla birlikte paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuk eğitiminde en önemli adım sayılan çocuklarıyla oyun oynama ve etkinliklerin yapıldığı, bu oyunların haftanın en az 3 gününde videolarla paylaşıldığı, ebeveynleri çocuklarıyla evde kendi imkanlarıyla verimli vakit geçirme adına bilinçlendirme için çalışıldığı görüldü. Yazmış olduğu Korkma İyi Bir Annesin kitabıyla ve verdiği seminerlerle on binlerce yetişkine çocuk gelişimi ve eğitimi adına ulaşıldığı görüldü.

dogancucelogluofficial(Doğan Cüceloğlu) 'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 13 paylaşımın ,konuları itibariyle 2 'sinin yetişkinler için günlük yaşam bilgisine dair psikolojik telkinler olduğu,6'sının çocuk yetiştirmeye dair olduğu, 3'sinin eğitim ve öğretmene dair olduğu,2 'sinin eleştiri niteliğinde olduğu ve çocuklarıyla hiç etkinlik yapılmadığı görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda dogancucelogluofficial bir hafta boyunca yapmış olduğu 13 adet paylaşım için toplam 2462 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığını da görüyoruz.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu ve yaşanan örnek olay çözümlemelerine yer verdiği görüldü. Yazmış olduğu kitaplar, verdiği seminerler ve katıldığı tv programlarıyla on binlerce yetişkine psikolojik ve pedagojik bilgi sunulduğu görüldü.

haticekubratongar (Hatice Kübra Tongar) 'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 16 paylaşımın konuları itibariyle 3'ünün oyun ve deney içerikli olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 8 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların bazen birlikte Kuran okumak, bazense birlikte piknik yapmak şeklinde olduğu, 5 paylaşımın yetişkinler için özellikle değerler eğitimine dönük şekilde çocuk yetiştirme bilgisi olduğu, 2 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimlerinden oluştuğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz adına olduğu,1 paylaşımın günlük yaşam bilgisine dair yetişkinler için telkin niteliğinde olduğu, 1 paylaşımın Suriye'den gelen savaş mağdurları için yardım kampanyasına katılım içerikli olduğu, 1 paylaşımın üç ayların önemine dair olduğu, 1 paylaşımın toplumda ki tabulara dair eleştiri niteliğinde olduğu, 1 paylaşımın Kuranı Kerime dair olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda haticekubratongar bir hafta boyunca yapmış olduğu 16 paylaşımda 3507 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.
Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuk eğitiminde en önemli adım sayılan çocuklarıyla oyun oynama ve etkinliklerin yapıldığı, değerler eğitimi adına yapılan her aktivitenin paylaşıldığı, Allah'ı severek tanıtma adına gerçekleştirilen her diyalog ve bilgiyi telkin şeklinde yetişkinlere sunduğu görüldü. Yazmış olduğu çocuk ve yetişkin kitaplarıyla ve verdiği seminerlerle, hem pedagojik hem de değerler eğitimi adına on binlerce kişiye ulaşıldığı görüldü.

Socialm.o.m (Çağla Düvenci) 'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 26 paylaşımın konuları itibariyle 1' inin oyun içerikli olduğu, bu oyunun oyun esnası ya da doğal haliyle videoya alınmış olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 11 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğu, park, bahçe, kafe ya da doğada olduğu kaydedildi. 17 paylaşımın günlük paylaşım yani çocukları ya da kendi fotoğrafı olduğu, 1 paylaşımın da yine yetişkinler adına telkin biçiminde olduğu görüldü 7 paylaşımın ise reklam içerikli olup konusu önemli olmaksızın ürün tanıtımı içerdiği görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda socialm.o.m bir hafta boyunca yapmış olduğu 26 paylaşımda 3702 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada konu alanı gözetmeksizin hemen her alan da ürün tanıtımı ya da reklam paylaşımı yapılmaktadır. Hatta her bir paylaşımın altına ayakkabım …'dan, elbisem …' dan, fondötenim ….'dan şeklinde reklam ve ürün bilgisi paylaşılmaktadır.Sayfanın paylaşımları eğitsel anlamda incelendiğinde çocuklarla beraber etkinlik gerçekleştirme dışında bir içerik bulunamamıştır.

uzm.ozgeselcukbozkurt (Özge Selçuk Bozkurt) 'un 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 15 paylaşımın konuları itibariyle 3' çocuk yetiştirme ve gelişimiyle ilgili olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği,3 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel fotoğraflardan oluştuğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için, 1 paylaşımın da yine yetişkinler adına eleştiri biçiminde olduğu, 5 paylaşımın ise kendi seminerinin-imza gününün haberi ve kitabının tanıtımı olduğu,1 paylaşımın Stephan Hawking'in ölümü üzerine yapıldığı, 1 paylaşımın ise kendi danışmanlık firmasının reklamı olduğu gördük. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda uzm.ozgeselcukbozkurt bir hafta boyunca yapmış olduğu 15 paylaşımda 1017 yorum almış ve bu yorumlardan 1'ine cevap vermiştir. Bunun yanında sayfada ürün reklamı ve paylaşımı yapılmaktadır. Ayrıca paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü. Yazmış olduğu kitaplar, verdiği seminerler ve katıldığı tv programlarıyla binlerce yetişkine pedagojik bilgi sunulduğu görüldü.

Akapaklıkaya (Alişan Kapaklıkaya) ‘nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 7 paylaşımın, konuları itibariyle 2 ‘inin yetişkinler için günlük yaşam bilgisine dair psikolojik telkinler olduğu, 1‘inin çocuk yetiştirmeye dair olduğu, 4 paylaşımın seminer duyurusu olduğu ve çocuklarıyla hiç etkinlik yapılmadığı görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda akapaklıkaya bir hafta boyunca yapmış olduğu 7 adet paylaşım için toplam 474 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığı da görüldü. Bununla birlikte paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; ara ara yetişkinlere psikolojik telkinlerde bulunduğu ve yaşanan örnek olay çözümlemelerine yer verdiği görüldü. Verdiği seminerler ve katıldığı tv programlarıyla binlerce yetişkine psikolojik bilgi sunulduğu görüldü.

Hassasanne (Ece Kumkale) ‘nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 18 paylaşımın, konuları itibariyle 7 sinin reklam içerikli olduğu, bu reklamların ise ürün-kitap tanıtımı ya da çekiliş gerçekleştirme paylaşımları olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 4 etkinlik gerçekleştirdiği, bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğu, spor, tiyatro ve fuar gezisi kapsamında yapıldığı kaydettik. Geri kalan 3 paylaşımın çocuk yetiştirme adına tecrübe aktarımı, 2 paylaşımın yalnız çocuklarının resmi,1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için,1 paylaşımın da yetişkinlere tavsiye verme biçiminde olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Hassasanne bir hafta boyunca yapmış olduğu 18 adet paylaşım için toplam 15.602 yorum almış ve bunlardan yalnız 134’üne cevap vermiştir. Sayfanın paylaşım yaptığı ilk tarihten itibaren incelendiğinde, çocuk yetiştirme, seminer, tecrübe paylaşımı yoğunlukta olan sayfada zamanla daha fazla reklama yer verilmeye başlandığını görüyoruz. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yalnız çocuklarıyla birlikte yapılan aktivite ve oyunlarla farkındalık oluşturulduğu görüldü. Katıldığı tv programları ve projelerde kendi tecrübelerini aktararak çok sayıda yetişkine ulaşıldığı görüldü.

kucukkitapkurdu (Sinan Yaşar) ‘nun 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 8 paylaşımın konuları itibariyle 3’ünün sanat içerikli olduğu, bu paylaşımlarda ünlü ressamların tabloları ve hikayelerini paylaştığı, 4 paylaşımda ise yaşları da belirterek kitap tavsiyesinde bulunduğu, 1 paylaşımda ise günlük yaşamdan bir haber paylaştığı gördük. Ayrıca çocuğuyla hiç etkinlik yapılmamıştır. Tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
kucukkitapkurdu bir hafta boyunca yapmış olduğu 8 paylaşımda 144 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; büyüklere hitap küçüklere kitap etiketiyle yapılan paylaşımların çocuklar için kitap okumayı sevdiren eserlerin tanıtımı olduğu , bunun gelen yorumlarla da anlaşıldığı, yetişkinler adına farkındalık bilgisi oluşturulduğu görüldü. Yine bunun yanında yaptığı tablo ve ressam tanıtımlarıyla sanata ilgi uyandırılmaktadır.

blogcuanne (Elif Doğan) ‘ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 17 paylaşımın konuları itibariyle 2’sinin eğitim içerikli olduğunu ,Global Change Leaders toplantısındaki deneyimlerin ve konuşulanların paylaşıldığı, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 7 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğu evde ya da sokakta olduğu kaydedildi. 2 paylaşımın yetişkinler için günlük yaşam bilgisi ve bakış açısı adına eleştiri şeklinde olduğu,5 paylaşımın ebeveynlik halleri olduğu,5 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel fotoğraflardan oluştuğu, 3 paylaşımın katıldığı aşı çalıştayından edindiği bilgilerin paylaşımı olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
blogcuanne bir hafta boyunca yapmış olduğu 17 paylaşımda 638 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada ürün reklamı ve paylaşımı yapılmaktadır. Sayfa kurulduğu zamandan bu yana değil ancak yakın zamanda takipçileriyle de bu durumu paylaşarak reklam almaya başlamıştır. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu ve bloğunda paylaştığı yazılarla çok kişiye ulaşıldığı görüldü. Katılmış olduğu projeler ve buralardan yaptığı bilgi aktarımı eğitim adına önemli veriler içermektedir.

mervegulcemal (Merve Gülcemal) ‘in 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 35 paylaşımın konuları itibariyle 6’sının etkinlik içerikli olduğu yani Tefekkür Yürüyüşleri etiketiyle paylaştığı doğa yürüyüşleri olduğu, bu yürüyüşlerin o esnada ya da sonrasında doğal haliyle fotoğraflanmış olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 8 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların bazen birlikte tatlı yapmak ,bazense birlikte film izlemek şeklinde olduğu, 4 yaşına giren ve Kuran öğrenen çocuğu için Bedi Besmele töreni düzenlediği görüldü. 1 paylaşımın ise oyun içerikli olduğu, evde oynandığı kaydedildi. 8 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimlerinden oluştuğu, 11 paylaşımın ise kendi seminerinin haberi, imza günlerinin duyurusu ,masal atölyesinin içeriği ve kitabının tanıtımı olduğu gördük. 5 paylaşımın ise yazar ve film tavsiyesi şeklinde olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
mervegulcemal bir hafta boyunca yapmış olduğu 35 paylaşımda 1056 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu ,tecrübelerini paylaştığı, değerler eğitimi adın yapılan her işin paylaşıldığı görüldü. Yazmış olduğu kitaplar, verdiği seminerler ve katıldığı tv programlarıyla on binlerce yetişkine özellikle değerler eğitimi adına bilgi sunulduğu görüldü.

pedagoganne (Melek Kılıç) ‘nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 3 paylaşımın ,konuları itibariyle 1’inin çocuğuyla etkinlik paylaşımı olduğu, bu paylaşımın spontane paylaşım olduğu ,parkta birlikte eğlenme şeklinde olduğu kaydedildi. Geri kalan 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için,1 paylaşımında Stephan Hawking’in vefatının ardından yaptığı çalışmalarla ilgili olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Pedagoganne bir hafta boyunca yapmış olduğu 3 adet paylaşım için toplam 24 yorum almış ve bunlardan yalnız 4’üne cevap vermiştir. Sayfada ürün tanıtımı ,reklam ve çekilişte gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü.

cocukgelisimuzmanisibelözkizikli(Sibel Özkızıklı) 'nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 6 paylaşımın konuları itibariyle 3'ünün günlük paylaşım olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği,1 paylaşımın tıp bayramı için tıpçıları kutlama şeklinde olduğu, 1 paylaşımın Çanakkale temalı, 1 paylaşımın ise çocuk yetiştirme üzerine olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
cocukgelisimuzmanisibelozkizikli'nin bir hafta boyunca yapmış olduğu 6 paylaşımda 40 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü. Yazmış olduğu kitaplar, verdiği seminerlerle binlerce yetişkine pedagojik bilgi sunulduğu görüldü.

montessorimom (Özlem Kaynak Ertan)'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 3 paylaşımın konuları itibariyle 2'sinin oyun içerikli olduğu, bu oyunların oyun esnası ya da sonrasında doğal haliyle fotoğraflanmış olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte toplam 3 etkinlik gerçekleştirdiği, yine bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğunu evde oynandığı kaydedildi. 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için olduğunu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe ve İngilizce olarak yapılmıştır.
montessorimom bir hafta boyunca yapmış olduğu 3 paylaşımda 109 yorum almış ve bu yorumlardan 23 tanesine cevap vermiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır. Ayrıca paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinleri çocuklarıyla oyuna teşvik ettiği görüldü.

hadianne (Derya Topçu) 'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 6 paylaşımın, konuları itibariyle 2 sinin müze gezisi olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte toplam 2 etkinlik gerçekleştirdiği, bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğu ,müze gezisi kapsamında yapıldığı kaydedildi. Geri kalan 3 paylaşımın yine kızıyla birlikte gezilen yerlerde çekilmiş resimleri olduğu,son 1 paylaşımın ise bir tablo ve sanatçı tanıtımı şeklinde olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda Hadianne bir hafta boyunca yapmış olduğu 6 adet paylaşım için toplam 52 yorum almış ve bunlardan yalnız 2'sine cevap vermiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığı da görüldü. Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuğuyla yaptığı müze gezileriyle buna teşvik ettiği, bir gazetede yayınlanan yazılarıyla bu konuda yetişkinlerde farkındalık oluşturmaya çalıştığı görüldü.

teknolojikanneler(İpek Süer –Derya Divrikli) 'in 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 8 paylaşımın konuları itibariyle 2' sinin bilim içerikli olduğu ,Stephan Hawking'in teorileri ve 1969'da Apollo projesinin başındaki yazılım mühendisi olan Margaret Hamilton 'un başarısı konulu olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirilmediği kaydedildi. 3 paylaşımın günlük paylaşım şeklinde olduğu,1 paylaşımın hayvanları kafeslerde tutmama adına olduğu, 1 paylaşımın yeni çıkan Calorieco adlı teknolojik aletin tanıtımı, 1 paylaşımın ise apartman girişine kitaplık koyma fikri olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
teknolojikanneler bir hafta boyunca yapmış olduğu 8 paylaşımda 30 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada anne ve çocukla ilgisi olmak kaydıyla ,sayfanın ilk açıldığı andan itibaren ürün tanıtımı ve reklam yapılmaktadır. Ayrıca bu sayfa incelediğimiz tüm sayfalardan farklı olarak 2 kişi tarafından yönetilmektedir. Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere günümüz teknolojisi ve çocukların buna nasıl doğru entegre olacağına dair bilgi sunduğu görüldü.

ucan_baba(Ali Taylan Culpan) 'nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 7 paylaşımın,konuları itibariyle 1'inin oyun içerikli olduğu, parka gidilmiş ve doğal haliyle çekilmiş bir resim olduğu,bunun yanında çocuğuyla birlikte toplam 4 etkinlik gerçekleştirdiği, bu paylaşımların da spontane paylaşımlar olduğu kaydedildi. Geri kalan 2 paylaşımın bebeğini yetiştirirken kullandığı bilgiler ve tecrübe aktarımı olduğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz adına yapıldığı, diğer 1 paylaşımın günlük hayatta karşılaştığı kadına şiddet olayını ve müdahale edişini anlattığı görüldü. 1 paylaşımın reklam içerikli olduğu,1 paylaşımın ise yetişkinlere evlilik adına tavsiye verme biçiminde olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
ucan_baba bir hafta boyunca yapmış olduğu 7 adet paylaşım için toplam 307 yorum almış ve bunlardan 24'üne cevap vermiştir. Sayfanın çocuklarla ilgili olmak kaydıyla ürün tanıtımı ve reklam yaptığı görüldü. Bu reklam paylaşımlarının sayfanın ilk açıldığı andan itibaren değil son zamanlarda daha yoğunlukla yapılmaya başlandığı fark edildi. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere pedagojik anlamda tecrübelerin ve öğrenilenlerin aktarıldığı görüldü.

kudreterenyavuz (Kudret Eren Yavuz) 'un 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 9 paylaşımın konuları itibariyle 4' ünün yetişkinler için tecrübe paylaşımı ve mesleği gereği yaptığı telkinlerden oluştuğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği, 3 paylaşımın çocuk yetiştirme bilgisini paylaşma adına olduğu,1 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimlerinden oluştuğu,1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
kudreterenyavuz bir hafta boyunca yapmış olduğu 9 paylaşımda 362 yorum almış ve bu yorumlardan 10'una cevap vermiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır. Ayrıca paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü. Yazmış olduğu kitaplar ve verdiği seminerlerle on binlerce yetişkine psikolojik ve pedagojik bilgi sunulduğu görüldü.

savasanbaba(Savaş Parlak)'nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 10 paylaşımın, konuları itibariyle 9'unun ebeveynlik ve çocuklu hayat halleri ya da yalnız çocuğunun fotoğrafı olup günlük paylaşımlar şeklinde olduğu görüldü. Bunun yanında çocuğuyla beraber 8 kez etkinlik yapmıştır. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.

savasanbaba bir hafta boyunca yapmış olduğu 10 adet paylaşım için toplam 244 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığı da görüldü. Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuğuyla yapılan etkinlik paylaşımıyla bu konuda bilinçlendirme çabası içinde olduğu görüldü.

okuryazaranne (Öznur Çolakoğlu Cam)'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 9 paylaşımın konuları itibariyle 1'inin son yüzyıllarda İslam dininde açılan hasarlarla ilgili olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 1 etkinlik gerçekleştirdiği ve bu paylaşımın spontane paylaşım olduğu, birlikte kitap fuarına gidildiği kaydedildi. 1 paylaşımın yetişkinler için günlük yaşam bilgisi ve bakış açısı adına tavsiye şeklinde olduğu, 1 paylaşımın Stephan Hawking ve teorileriyle alakalı paylaşım olduğu,1 paylaşımın günlük paylaşım yani kişisel resimden oluştuğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için, 1 paylaşımın 2018 global öğretmenler ödülleri arasında finale kalan öğretmenimiz Nurten Akkuş'u tebrik şeklinde olduğu, 1 paylaşımın ise kendi imza günü olduğu, 1 paylaşımın ise kitap tavsiyesi şeklinde olduğu, geri kalan 1 paylaşımın ise çocuk yetiştirme bilgisi aktarımı olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
okuryazaranne bir hafta boyunca yapmış olduğu 9 paylaşımda 62 yorum almış ve bu yorumlardan 15 cevap vermiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü. Yazmış olduğu çocuk kitaplarıyla, on binlerce çocuğa ulaşıldığı görüldü.

torun_tombalak(Nurten Ceceli Alkan)'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 14 paylaşımın ,konuları itibariyle 3'ünün yeni çıkacak kitabının tanıtımı olduğu, 3 paylaşımın yetişkinler için telkin içerikli olduğu, 3 paylaşımın günlük kişisel fotoğraflardan oluştuğu, 1 paylaşımın online masal atölyesi fotoğrafı,1 paylaşımın yine bu atölyeyle ilgili duyuru paylaşımı olduğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz adına olduğu,1 paylaşımın üç aylara dair olduğu,1 paylaşımın ise toplumda israf konusunda farkındalık oluşturma adına paylaşıldığı kaydedildi. Sayfanın ilk açıldığı andan itibaren genel paylaşım niteliğine baktığımızda torunlarıyla yapılan etkinlikler paylaşılırken,şimdilerde daha çok kendi çalışmalarına yer vermektedir. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
torun_tombalak bir hafta boyunca yapmış olduğu14 adet paylaşım için toplam 169 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermiştir. Sayfada ürün tanıtımı,reklam ve çekilişte gerçekleştirilmemektedir.paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; ara ara yetişkinlere psikolojik ve pedagojik anlamda telkinlerde bulunduğu görüldü.

Evdeoyunvar (Tuğçe Ebesek Büyükuğurlu)'ın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 11 paylaşımın ,konuları 2'sinin tiyatro ve müze gezisi konulu olduğu, bunun yanında çocuklarıyla birlikte toplam 8 etkinlik gerçekleştirdiği, bu paylaşımların spontane paylaşımlar olduğunu, müze gezisi, tiyatro izleme ve doğada gezme kapsamında yapıldığı kaydedildi. Geri kalan 2 paylaşımın çocuk yetiştirme bilgisi dahilinde olduğu,3 paylaşımın günlük paylaşımlardan oluşan kişisel fotoğraflar olduğu, 1 paylaşımın Çanakkale ve şehitlerimiz için olduğu, 2 paylaşımın kitap tavsiyesi şeklinde olduğu, 1 paylaşımın ise ebeveynlik hallerini içerdiği görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
evdeoyunvar bir hafta boyunca yapmış olduğu 6 adet paylaşım için toplam 52 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığını da görüyoruz. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuklarla etkinlik yapmaya teşvik içerikli paylaşımların olduğu görüldü.

oyuncubaba (Serdal Deniz) 'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 16 paylaşımın,konuları itibariyle 10' unun Doğu Ekspresiyle Anadolu'yu gezerken çekilmiş olan sanatsal fotoğraflar olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği, 2'sinin Fenerbahçeli futbolcularla çekilen fotoğraflar olduğu, 2 'sinin günlük hayatın içinde çekilen kendi fotoğrafları olduğu, 1 paylaşımın hadis paylaşımı,1 paylaşımın ise Çanakkale ve şehitlerimizi anma adına paylaşım olduğu kaydedildi.
oyuncubaba_ bir hafta boyunca yapmış olduğu 16 adet paylaşım için toplam 186 yorum almış ve bunlardan yalnız 8'ine cevap vermiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığını da görüyoruz.Ayrıca gerek kullanıcı adı itibariyle gerekse profilde kullanılan kendi kızıyla birlikte yemek yaparken çekilmiş olan resmi itibariyle sayfa ilk planda ebeveynlik ve etkinlikler üzerine bir sayfa olarak gözükse de, incelemelerimizle ,ilk açıldığı andan beri genel itibariyle kendi çekmiş olduğu fotoğrafların paylaşımını içeren bir sayfadır. Bu bağlamda adı ve genel profil konsepti yanıltıcıdır.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriğe rastlanmamıştır.

Ozgelokmanhekim(Özge Lokmanhekim)'in 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 6 paylaşımın konuları itibariyle 2'sinin günlük paylaşım olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği,1 paylaşımın yazmış olduğu kitap için düzenlenen okuma şenliğine katılım şeklinde olduğu, 2 paylaşımın yine yazmış olduğu kitaplar için konuk olduğu tv programı temalı olduğu,1 paylaşımın ise sanat sergisinde çekmiş olduğu bir fotoğraf olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda ozgelokmanhekim bir hafta boyunca yapmış olduğu 6 paylaşımda 16 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır. Paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; çocuk kitapları tanıtımı ve kitap okuma atölyeleri yapılmaktadır.

Yazaranne (Beyza Mutlu)'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 3 paylaşımın,konuları itibariyle 1'inin kitap tavsiyesi olduğu, 1 paylaşımın çocuk yetiştirme adına düşünce paylaşımı içerdiği, diğer paylaşımın ise çocukları ve kendiyle ilgili günlük paylaşım olduğu kaydedildi. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda Yazaranne bir hafta boyunca yapmış olduğu 3 adet paylaşım için toplam 79 yorum almış ve bunlardan yalnız 4'üne cevap vermiştir. Sayfada ürün tanıtımı,reklam ve çekilişte gerçekleştirilmemektedir.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; kitap tavsiyesi ve çocuk yetiştirme adına tecrübe aktarımı yapılmaktadır.

Bilgilibaba(Aykan Aydın)'nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 8 paylaşımın,konuları itibariyle 3'ünün ebeveynlik ve çocuklu hayat halleriyle alakalı olduğu, bunun yanında 1 paylaşımın çocuklar ve dünyalarına dair olduğu, 1 paylaşımın Atatürk ve Çanakkale zaferindeki başarısına dair olduğu,1 paylaşımın çizgi film he-man'dan bir kesit olduğu, yine 1 paylaşımın Stephan Hawking 'in yaşadığı onca hastalık ve zorluğa rağmen bilime nasıl katkı yaptığına dair olduğu ve son paylaşımda ise Simone de Beauvior 'un özlü sözüne yer vermiş olduğu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda bilgilibaba bir hafta boyunca yapmış olduğu 7 adet paylaşım için toplam 180 yorum almış ve bunlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Sayfanın hiçbir şekilde reklam paylaşımı yapmadığını da görüyoruz.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; yetişkinlere çocuk yetiştirme tecrübelerinin aktarıldığı görüldü.

kutupanne (Merve Yavuzdemir)'nin 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 11 paylaşımın konuları itibariyle 2' sinin çocuk yetiştirmede kitap okumanın önemiyle ilgili olduğu, bunun yanında çocuğuyla birlikte hiç etkinlik gerçekleştirmediği, 3 paylaşımın proje tanıtımı olduğu bu projelerin ise 'Kütüphanede Ses Var' ve 'Bebekler Kütüphanede Emekler' olduğu, 2 paylaşımın bilgi paylaşımı şeklinde olup bu bilgilerin birinin,Kilis ilimizdeki kütüphanede yapılan öğrencilerin ödevlerine yardım etme ve diğerinin Kütüphaneler haftasında Ankara ilimizde gezici kütüphane olacağına dair olduğu, 2 paylaşımın aktif olan kütüphanelerin halkla birlikte çekilmiş fotoğraflardan oluştuğu görüldü. 1 paylaşımın ise yine kütüphanede yapılan masal okuma etkinliği resmi, diğer paylaşımın şişe kendi seminerinin duyurusuyla ilgili olduğunu görüldü. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda kutupanne bir hafta boyunca yapmış olduğu 11 paylaşımda 74 yorum almış ve bu yorumlardan hiçbirine cevap vermemiştir. Bunun yanında sayfada hiçbir ürünün reklamı ve paylaşımı yapılmamaktadır.Bunun yanında paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; kütüphanelere ve kütüphanelerde yapılan etkinliklere dikkat çekildiğini, bunu arttırmak için yapılan örnek uygulamaların paylaşıldığı görüldü.
oyuncu_baba (…) 'nın 13-19 mart arası paylaşımlarını analiz edildiğinde; toplam 2 paylaşımın, konuları itibariyle 1'inin kitap tavsiyesi diğerinin ise çocuğuyla oynanan oyun paylaşımı olduğu kaydedildi. Oyun evde oynanmış, doğal haliyle paylaşılmıştır. Ayrıca tüm paylaşımlar Türkçe yapılmıştır.
Bu bağlamda Oyuncu_baba bir hafta boyunca yapmış olduğu 2 adet paylaşım için toplam 19 yorum almış ve bunlardan 3'üne cevap vermiştir. Sayfada ürün tanıtımı ,reklam ve çekilişte gerçekleştirilmemektedir. Bununla birlikte paylaşımların eğitsel anlamda içeriklerine bakıldığında; oyuna teşvik olduğu görüldü.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç

Tablolarla incelemiş olduğumuz 29 ebeveynin paylaşımlarında ;

- Bazı bireylerin sayfalarına asla reklam kabul etmezken bazılarının sayfalarını açtıkları ilk andan beri reklam amaçlı paylaşımlar da yaptığını,
- Bazılarının ise başta reklam amaçlı paylaşım yapmadığı halde takipçi sayısı arttıkça gelen reklam talepleriyle birlikte daha çok reklam paylaşımına gittiğini,
- Bazı reklam paylaşımlarının çocuk beslenmesi ,bakımı ve gelişimiyle alakalıyken bazılarının hiç alakalı olmadığını, hatta 24 ayar altın barındıran yüz serumu reklamı gibi halkın büyük bir kesimini maddi anlamda aşacak kalıpta olan ve gösterişli hayatlara olan özeni körükleyecek tarz reklamların da yapıldığını
- En çok yorum alan paylaşımların yine reklam amaçlı yapılan çekilişler için gerçekleştirildiğini,
- Genel haliyle incelediğimiz bireylerin takipçileriyle etkileşim biçimi sayılabilecek yorumlara cevap verme işinin yapılmadığını, karşılıklı iletişime geçilmediğini,
- İncelediğimiz bireyler içinde hemen hepsinin 18 Mart'ta Çanakkale ve Şehitlerimiz konulu paylaşımlarını yoruma kapattıklarını,
- İncelediğimiz bireylerin genel paylaşım aktivitelerine baktığımızda müze –sanat sergisi gezimi, bilim-sanat fuarı gezimi, doğa yürüyüşü, sokakta bahçede ya da evde oyun oynama, evde var olan eşyalarla yeni oyunlar kurma, günlük yaşam becerileri olan yemek-tatlı yapma, temizlik yapma gibi konulara çocuklarını ortak ettiklerini,

Bir çoğunun sayfasında kitap ya da yazar tavsiyesinde bulunduğunu ,özellikle çocuklarıyla okuyup beğenilen kitapları paylaştıklarını

- Bazılarının kütüphaneye gitmeyi bir kültür haline getirdiğini ve takipçilerine sık sık bunu tavsiye ettiğini
- Değerler eğitiminin verilmesinde dini-ahlaki özelliklerin kazandırılmasında yine bazı bireylerin çok çaba sarf ettiklerini, bu konularda yaptıklarını adım adım paylaştıklarını
- Özellikle bayan bireylerin çocuklarının yüzlerini direk göstermekten kaçındıklarını, yüzlerinin çıktığı fotoğraflarda yüzlerini emojiler yardımıyla kapattıklarını ve yine bunu yapma amaçlarını sayfalarında mutlaka paylaştıklarını
- İncelediğimiz erkek bireylerin anneler kadar çocuklarının bakımına dahil olduklarını
- Bazı bireylerin sayfalarını çocukları için kurmuş olmalarına rağmen daha sonrasında paylaşımların daha fazla kişiselleştiğini

Tartışma

Bazı sayfaların açıldığı ilk zamanlarda paylaşım temaları anne-baba-ebeveynlik-çocuk gelişimi –çocuk bakımı iken takipçi sayısı ve ünü arttıkça reklam içerikli paylaşımlar yapması öncelikle kurulmuş olduğu amacın dışına çıkmaktır.

Takipçilerine kendi hayat deneyimleri ve bilgilerini sunarak içerik üreten sayfalar, sayfalarına daha da fazla reklam alarak çocuk büyütmenin, reklamı yapılan ürünlerle eşleştirilmesini ve kamuoyunda çocuk gelişimini desteklemenin ancak o ürünün varlığıyla olacağı kanısını uyandırmaktadır. Bu durum ise o ürünü elde edemeyen bireyi hemen diğer ebeveynlerden eksik hissettirmekte hem de zamanla çocuğuna yetememe algısı oluşturmaktadır.

Ayrıca bazı sayfaların reklam paylaşımlarının konu sınırlaması gözetilmeksizin her alanda olduğunu ve her fotoğrafın altına ayakkabım …'dan, eşarbım….'dan, yemek yediğim mekan …., rimelim…'dan,şeklinde paylaşımlar yapıldığı görüldü. Bu durumun ise kültürümüze, tamamen aykırı bir hareket olduğu açıkça görülmektedir. Bu paylaşımların varlığı ise ancak bu ürünleri elde ederek mutlu olunabileceği, rahat edilebileceğine şeklinde kanaat oluşturmakta ,özellikle gençler artık üzerindeki kıyafetler ya da günlük yaşamda ki eşyalarında var olan marka sayısıyla mutluluğu eş değer saymaktadır.
Bununla birlikte yapılan çok lüks otel ya da restoran reklamları, içinde 24 ayar altın bulunan cilt serumu reklamları, kolay elde edilemeyecek ithal ürün reklamları ise, bugün halkın %60 dan fazlasının yoksulluk sınırında yaşadığı bir ülke adına, tabir yerindeyse dalga geçer niteliktedir.

Yine buna ek olarak sayfalarda yapılan reklamlardan bazılarının içinde fruktoz-glikoz şurubu gibi, karaciğerin sindiremediği ve direk obeziteyle bağlantılı olan maddelerin, çokça ilaveşekerin ya da renklendiricinin bulunduğu ürünlerin, sağlık adına yan etkileri araştırılmaksızın çok sağlıklı ve her gün tüketilebilen ürünlermiş gibi reklamının yapıldığı görüldü. Bunun ise takipçilerin bir çoğunda doğru olmasa tercih etmezdi şeklinde kanat oluşturacağı ve bu zararlı ürünlere yönelimin artacağı ortadadır. Genel haliyle incelenen hemen her fenomen ebeveynin paylaşımları altına gelen yorumların bir çoğuna ya da hiç birine cevap vermediği görülmüştür. Bu durumun başlıca sebebi ise kişilerin yüz yüze olmaması ve etkileşime geçilen dünyanın sanal olmasıyla birlikte bireylerin birbirlerine siber zorbalık uygulamasıdır. Örneğin çocuğunun hasta olduğuna dair yapmış olduğu paylaşıma 'kim bilir ne ettin de çocuğunu hasta ettin' şeklinde ya da çocuklarıyla birlikte tıraş köpüğüyle oynanan duyusal oyun paylaşımının yorumuna 'sen kocandan boşanmamış mıydın,tıraş köpüğünün evde ne işi var ?'gibi yorumlar alınabilmektedir. Gerçek hayatta yüz yüze söylenemeyecek ifadeler, öfke dolu yorumlara dönüşebilmekte ve kişileri yaralayabilmektedir. Bu sebepten kendilerinin de aynı sebebi belirttiği üzere yorumlara cevap yazmamaktadırlar. Ancak bunun sosyal medyada var olan bu soruna çözüm olmayacağı yalnız sorunu kendinden uzaklaştırmaya yarayacağı aşikardır.

İncelenen fenomen ebeveynlerin sayfaları içerisinde hemen her sayfa kitap tavsiyesinde bulunmakta, bunların yanında 2 anneye ve 1 babaya ait sayfada sadece yaşa uygun kitap paylaşımı yapılmaktadır. Türkiye'de kitap okumaya ayrılan sürenin günde bir dakika olduğunu da göz önünde bulundurulursa küçük yaştan itibaren kitap okumaya teşvik edecek her çalışma değerlidir.
Yine incelenen fenomen ebeveynlerin sayfaları içerisinde hemen hepsinin çocuklarıyla olan müze-bilim şenliği-fuar-bienal-cami içerikli etkinlikler yapmayı ön plana çıkardıkları ve bulundukları ildeki etkinliklerin duyurularını yaptıkları görüldü. Bu ise çocuk yetiştirme de bir çok anneye ufuk olmaktadır. Bunun yanında son dönem okul öncesi çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, çocukların mahkumlardan daha az açık havaya çıktıkları gerçeğini karşımıza çıkarmış, bu bağlamda ebeveynlerin çoğunun paylaşımında kapalı alan ve alış veriş merkezlerinde zaman geçirilmektense açık havada ve insanlarla iç içe olan etkinliklerin tercih ettiklerini görmek çocuklar adına olumlu katkı olabilecek niteliktedir.

Türkiye'de değerler eğitimi söz konusu olduğunda yapılanların yalnız örnek hikayeler anlatma ve bunları yorumlatma ile sınırlı olduğunu düşünürsek ve hali hazırda var olan öğretim programlarını inceleyecek olursak ,değerler eğitimi kısmının sadece birkaç birbirinebenzer ifadeyle sınırlı olduğunu görürüz. Oysa incelenen ebeveynler arasında anne ve babalardan bazıları değerler eğitimi adına yapılabilecek oyunlar etkinlikler atölyeler düzenlemekte ve bu noktada bir çok ebeveyne örnek olmaktadır. Ayrıca tüm incelenen sayfalar adına, bazı ebeveynlerin çocuklarının mahremiyetine çok saygı ve özen gösterdiğini, fotoğraflarında yer alan kısımları dahi emojiler yardımıyla kapattıklarını görüyoruz. Bunun yanında bazı sayfalarda tema çocukların güzellikleri, jest ,mimikleri ve duruşları olmuş bu çocuklardan bazıları daha sonra bir çok markanın reklam yüzü olmuştur. Günümüz çocuk istismarı maalesef çok acı boyutlara ulaşmış ve çocukların mahremiyeti bizzat velilerine aitken , yapılan işleri değil çocukları ön plana çıkarmak şüphesiz onların fıtrat ve mahremiyetine zarar vermektir.

Son olarak baba fenomenler dikkatle incelendiğinde çocukların bakımına bizzat dahil oldukları, anne fenomenlerin çoğunun ise babadan yardım aldığı paylaşımlarından anlaşılmıştır. Yapılan araştırmalar günlük 15 dakika dahi olsun babalarıyla bire bir vakit geçiren çocukların özgüvenlerinin ve problem çözme becerilerinin çok daha iyi olduğu, bunun yanında yine babasıyla bire bir vakit geçiren kız çocuklarının ileriki hayatlarına yönelik erkek kimliğini daha doğru çizdiklerini, erkek çocuklarının ise cinsiyet rollerini öğrenmede daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu yüzden toplumumuzda örnek teşkil eden bu babalık algısı gelecek nesiller adına büyük bir kazanımdır.

Öneriler

- Öncelikli olarak fenomen olmak ve bunun için hesap oluşturmak isteyen tüm bireylerin mutlaka sosyal medya okuryazarlığı, siber zorbalık, halk sağlığı ve değerler eğitimini de içeren eğitimden geçmeleri gerekir
- Belli sertifikaları almadan sayfalarını açamamaları ve bunun denetlenmesi gerekir
- Sayfalarına reklam kabul etmeden önce ürün her yönüyle ele alınmalı ve tamamen halk adına faydalı olacaksa bu paylaşımlar ,profilinde reklam sayfası da olduğunu belirtmek kaydıyla, yapılmalıdır
- Sağlığa zararlı ürün tanıtımları adına Instagram tarafından, bu içerikler kaldırılmalı ve kaldırılma sebebi yine o sayfada belirtilmelidir
- Halk sağlığına zararlı olan ve araştırılmadan reklamı yapılan ürünler için ,sayfa sahibine yaptırım uygulanmalıdır
- Sağlıksız ürün reklamları sıklıkla yaparak şikayet alan sayfaların paylaşımları değerlendirilmeli ve yaptırım uygulanmalıdır
- Çocuk mahremiyetini ve korunmasını sağlama adına, pedagojik bilgi paylaşımı yapılmalı, ebeveynler bilinçlendirilmeli, çocukların da tıpkı yetişkinler gibi benlik saygısını hak ettikleri unutulmamalıdır
- Sosyal medya paylaşımları incelenerek ebeveynlerin halkı bilinçlendirmek için yaptığı çalışmalar teşvik edilmelidir. Bazı etkinler ya da ziyaret edilecek yerler adına çocukların yalnızca babalarıyla bunu yapma şartı konmalı ve baba-çocuk birlikteliğinin güzelliği babalara tattırılmalıdır

- Ebeveyn bilinçlenmesi adına anne-baba, anne-baba-çocuk okulları kurulmalıdır
- Evlenmek isteyen çiftlerin bu okullardan sertifika almaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Alınak,N., (2016),Ünlülere Neden Hayran Oluruz?,https://nbeyin.com.tr/ adresinden elde edildi.

Anlıak,Ş., (2004), Okulöncesi Dönemde Çocuğun Yaşamında Baba Ve Erkek Öğretmenin Rolü ve Önemi, Ege Eğitim Dergisi,Sayı 5, 25-33

Aslan, A., Ünlü, D., (2016), Instagram Fenomenleri ve Reklam İlişkisi: Instagram Fenomenlerinin Gözünden Bir Değerlendirme, Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 41-65

Aytekin, Ç., Artan, İ., Kangal, S., Çalışandemir, F., Özkızıklı, S. (2016), Çocukların Anne-Babalarına Yönelik Algılarının İncelenmesi , Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı: 38 Sayfa:168-188

Bayazıt, U., Mağden, D. (2015), Üniversitede Öğrenim Gören Erkek Öğrencilerde Aşırı Cinsiyet İdeolojisi ve Babalık Rolü Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 2,207-229

Demir, Ü. (2016), Sosyal Medya Kullanımı Ve Aile İletişimi: Çanakkale'de Lise Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma, Selçuk İletişim, Sayı 9, 27-50

Erdoğan, İ., İşler,İ., Durmuş, N. (2005), Kitle İletişiminde Pozitivist Ampirik Geleneğin Kuruluşu: Lazarsfeld ve Yönetimsel Araştırmalar, İletişim Dergisi, 1-43

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5af869ea1059f2.78440063

http://www.wiki-zero.net/index.phpq=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGVkaWEub3JnL3dpa2kvU29zeWFsX21lZHlh

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5af869c959e3e3.98240810

http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569

https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/influence_1

Kırık, A. (2014),Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel Bir Araştırma, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı 1,Sayfa 337-347

Kuzucu, Y .(2011), *Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi,Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi , 4 (35), 79-91*

Lamb, M. E. (2001). Kültürlerarası bakış açısı ile babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi. Çocuğun Yaşamında Babanın Rolü ve Önemi Sempozyum Raporu. Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul, 18-38.

Mayfield, A. (2008), what is social media? İcrossing ebook, https://tavaana.org,

Sabuncuoğlu, A. Gülay, G. (2014), Sosyal Medyadaki Yeni Kanaat Önderlerinin Birer Reklam Aracı Olarak Kullanımı: Twitter Fenomenleri Üzerine Bir Araştırma, Elektronik İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi,Sayı 38 ,1-24

Sezgin, A.(2016), Türkiye'de Instagram Fenomenleri:Sosyal Paylaşım Ağlarında İnşa Edilen Yaşamların Kültürel Analizi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı 43 ,2144-2150

Şahin, F., Özbey, S. (2009),Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi, Aile ve Toplum Dergisi, Sayı: 17,30-39

Talas,M.,Öztürk,M.(2015),Sosyal Medya ve Eğitim Etkileşimi, Journal Of World Of Turks, Sayı 7, Sayfa 101-120

Temizel, H. (2009), Kamuoyu Kuramları Ve Kamuoyu Oluşumunda Kitle İletişim Araçları, Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,127-145

Türkdoğan, Ö. (2013), *Ana Akım Medyada Annelik Miti,Kadın Araştırmaları Dergisi, Sayı: 13, Sf. 35-59*

Türkoğlu, D., Akduman,G.(2015), Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı İle Çocuklarının Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi , Hüseyin Hüsnü Tekışık Özel Sayısı (Cilt 1),Sayı 7, 223-240

Uğurlu, E. (2013), Annelik Rolünün Öğrenilme Sürecinde Medyanın Yeri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 34, Sayfa 1-24

Vaizoğlu, F. (2008). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Davranışları İle Ebeveynlerin Evlilik Uyumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara

Vural, Z., Bat, M. (2010),Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma, Journal of YasarUniversity 2010, Sayı 20, 3348-3382

Yavuzer, H., Şirin, M. (2013),Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi BildirilerKitabı(1.baskı),İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları

Yavuzer, H., (2015), Çocuk Eğitimi El Kitabı, Remzi Kitabevi,32.basım

Yazıcı, T., Özel, M., (2017), Sosyal medyada anneliğin eğitim ve etkileşim boyutu: Instagram üzerine bir inceleme, International Journal of Social Sciences andEducation Research,1715-1730

Yaylagül, Ş. (2017), Sosyal Medya Fenomenlerine Bağlanmışlığın Belirlenmesi: Yükseköğretim Öğrencileri Üzerine Bir Uygulama ,Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 3 219-235

Yıldırım, A. ,Şimşek, H., (2016),Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin yay,Ankara

Yucel, Y., Yeni Kanaat Önderleri Olarak Sosyal Medya Fenomenleri: Twıtter Fenomenleri Üzerine Bir Analiz, http://elgizyilmaz.com/upload/yeliz_yucel.pdf, adresinden elde edildi.

Zeybekoğlu,Ö. (2013), Günümüzde Erkeklerin Gözünden Babalık ve Aile, Mediterranean Journal of Humanities,Sayı 2 ,297-328 www.wearasocial.com

Ondokuz Mayıs Üniversitesinde Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Doç. Dr. Bayram ÖZER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ozer.bayram@gmail.com
Günay MUSTAFAZADE
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
mustafazadegunay94@gmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nin farklı enstitülerinde öğrenim gören yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin sosyal-kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunları belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak örnekleme alınan uluslararası öğrencilerin sorunları dil, iletişim ve arkadaşlık, kültürel, sosyal, akademik, psikolojik ve ekonomik olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinin farklı enstitülerinde öğrenim gören 15 farklı ülkeden (Afganistan, Endonezya, Azerbaycan, İran, Kazakistan, Çin, Pakistan, Somali, Suriye, Türkmenistan, Yemen, Sudan, Raunda, Moritanya, Kırgızistan) 15 yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve analizi için nitel yöntemlerden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünün benzerlik göstermesi veya öğrencilerin genelinin Türk halkını yardımsever bulmaları sebebiyle çoğunluğunun Türkiye'de önyargı ya da dışlanma ile karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin ekonomik kaynaklarının çoğunluğunun aileleri tarafından karşılandığı, lisansa göre daha az sayıda olmakla birlikte kalan kısmının burs ile öğrenimine devam ettiği tespit edilmiştir. Çalışma olanaklarının lisans öğrencilerine nazaran daha fazla olmasına rağmen yükseköğrenim yaparken çalışmayı düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin tamamına yakınının ise ev özlemi çektikleri ve ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özledikleri belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulara göre yabancı uyruklu yüksek lisans öğrencilerinin çoğunluğunun lisans öğrencilerinin aksine kendi evlerinde kaldığı, Türkiye'den neredeyse hepsinin öğrenim görmekten yurt dışında eğitim almayı kendileri tercih ettiğinden cinsiyete dayalı bir uyum sorunu yaşamadıkları tespit memnun oldukları ve kendi tercihleri ile geldikleri, Türkiye'de bulundukları sürece Türk kültürüne uyum ve arkadaşlık ilişkileri konusunda fazla sorun yaşamadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin edilmiştir. Buna rağmen yabancı uyruklu öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konunun ekonomik sorunlar, ikinci sorunun ise dil olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı uyruklu öğrenci, Sosyal-kültürel sorunlar, Ekonomik sorunlar, Yükseköğrenim, Uyum sorunları*

Problems of International Students at Ondokuz Mayıs University

Assoc. Prof. Dr. Bayram ÖZER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ozer.bayram@gmail.com
Günay MUSTAFAZADE
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
mustafazadegunay94@gmail.com

Abstract

The aim of this study is to determine the social, cultural and economic problems of foreign and graduate students studying at the different institutions of Ondokuz Mayıs University. The problems of international students who have been sampled for this purpose are examined under seven topics: language, communication and friendship, cultural, social, academic, psychological and economic. The study group of the study consisted of 15 different countries (Afghanistan, Indonesia, Azerbaijan, Iran, Kazakhstan, China, Pakistan, Somalia, Syria, Turkmenistan, Yemen, Sudan, Raunda, Mauritania, Kyrgyzstan). 15 foreign nationals and graduate students. In the research, maximum diversity sampling method and semi-structured interview form were used as data collection tool. Descriptive analysis approach is used for collecting and analyzing data. foreign students in the study results were determined to meet with the general similarities to show their culture or students of Turkish culture of the majority of Turkish people find helpful in Turkey due to prejudice or exclusion. In addition, it was determined that the majority of the graduate students' economics resources were met by their families, while the number of the students was less than the license and the remainder was continuing with the scholarship. Although the study opportunities are higher than the undergraduate students, it is concluded that they do not think about working while doing higher education. It was determined that almost all of the foreign students had longed for home and that they miss their families, friends and hometowns. In addition, according to the findings unlike the undergraduate students of the majority of foreign graduate students to remain in their own homes, from Turkey that almost was glad to see all of the learning and they come with their own preferences, as long as they stay in Turkey were found to experience more problems in Turkish culture, harmony and friendship relations. According to the results of the study, it was determined that female students did not have any gender-based adjustment problems because they preferred to study abroad. Nevertheless, it was determined that the problems faced by the foreign students were the most important problems and the second was the language.

Keywords: *Foreign students, Social-cultural problems, Economic problems, Higher education, Adaptation problems*

1. Giriş

Gençlik bir ülkenin en büyük güvencesidir. Çünkü gençlik ülkenin geleceğine yön ve şekil veren insan gücünün temel kaynağıdır. Bu nedenle her ülke, toplumun temelini oluşturan ve geleceğin güvencesi olan gençlikle yakından ilgilenir ve onu yönlendirmeye çalışır (Davıdoff, 1980). Küreselleşmenin etkisiyle, günümüzde pek çok alanda uluslararası ortaklıklar, birbirini etkileme ve yaşanan sorunlara müşterek çözelti üretmeyi hedefleyen inceleme maksatlı uygulamalar oldukça büyük ehemmiyet ve hız kazanmıştır. Söz konusu ortaklıkların yaratılmasında ve sürdürülmesinde, kaynakların verimli ve işgüzar bir biçimde kullanılmasını makul kılan, fiziksel ve mekânsal engelleri ortadan kaldırma gücüne sahip modern teknolojilerin kullanılması

da kaçınılmaz bir gereklilik halini almıştır. Uluslararası ortaklıkların artan bir şekilde mühim kazandığı inceleme alanlarından birisi de eğitim-öğretim etkinlikleri ve bu bağlamda insan yetiştirme maksatlı incelemelerdir.

Dünyanın pek çok ülkesinde, farklı tür ve düzeydeki pek çok öğretim derneği, farkına vardıkları uluslararası ortaklıklar yolu ile öğrencilerine katma değer yaratacak ve onları daha birikimli kılacak seçenekler üretebilme arayışı içine girmektedirler. Belirli dönemleri kapsayacak şekilde lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci değişimine olanak veren incelemeler de sözü edilen arayışlar sonucunda üretilen çözümler arasındadır. Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrenciler, istekleri ve her iki kurumun da kabul vermesi durumunda, öğrenimlerinin belli bir kısmını farklı ülkelerde yer alan üniversitelerde gerçekleştirebilmektedirler. Böyle bir durum, öğrencilerin geçirdikleri yaşantılarla paha biçilemez kazanımlar elde etmelerine olanak sağlamakla birlikte, öğrenme amacı ile de olsa farklı bir kültüre giden öğrencilerin sorunlar yaşamalarına da yol açmaktadır. Kültürel ayırımlar, yaşam alışkanlıkları, kurumsal işleyişler arasındaki farklılıklar gibi nedenler yaşanan bu sorunlara temel oluşturmaktadır. Başka yönden, söz konusu sorunların çözümlenmesinin zaman alması ya da belli bir çözüme kavuşturulamaması, öğrencilerin öğrenmeye ayırmaları gereken sınırlı zamanlarını etkili ve verimli kullanamamalarına yol açmakta ve bu durumun doğal bir sonucu olarak da öğrenmelerinin niteliklerini olumsuz yönde etkileye bilmektedir. Türkiye'ye yabancı uyruklu öğrenci alınmasındaki amaçlar; Türkçeyi öğretmek, Türk milletini ve özelliklerini tanıtmak, ülkelerarası ve kültürlerarası ilişkileri geliştirmek, Türk kültürünün yabancı ülkelerde tanıtılmasını kolaylaştırmak, uluslararası ortak düşünce birliğinin oluşmasına katkıda bulunmak, dünya kamuoyunda Türkiye'nin tanıtımını yapmak şeklinde sıralanmıştır.

Görülmektedir ki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili henüz ekonomik boyutta amaçlar benimsenmemiştir. Bunun yerine daha çok ulusal ve uluslararası amaçlar benimsenmiştir. Türkiye'de yabancı öğrenci sayısının artması için Yükseköğretim Kurulu'nun 2014-2015 öğretim yılından itibaren yabancı öğrencilerin sağlık sigortası kapsamına alınması kararı olmuştur. Böylece YÖK'ün öğrencilere kayıt yaptıkları tarihten itibaren 3 ay içinde il sosyal güvenlik müdürlüklerine başvuruda bulunabileceklerini ve sigortalarının öğrenim süreleri boyunca devam edeceğini bildirmesi Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenci sayısını artırmıştır. Türkiye yabancı ülkelere eğitim görmek için öğrenci gönderen bir ülke olmaktan ziyade artık günümüzde yabancı uyruklu öğrenci kabul eder konuma gelmiştir. Ayrıca kabul edilen öğrenci sayısı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu da her geçen yıl yabancı uyruklu öğrenciler için ayrılan ekonomik bütçenin ve kontenjanın artması anlamına gelmektedir. Farklı ülkeler arasındaki ve özellikle komşu Türk ülkeleri arasındaki eğitim alışverişinin giderek artması aynı zamanda bu ülkeler arasındaki kültürel kaynaşmayı ve aktarımı da sağlamaktadır. Eğer yabancı ülkelerden Türkiye'ye gelmiş olan öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit edip düzeltme işlemine gidilmezse Türkiye'nin eğitim politikasına ve kültürüne saygı duyan, benimseyen, gıpta ile bakan insanlar yerine ülkemiz kendi maddi seferberliği ile kendisinden nefret eden ve önyargı ile bakan kişilerin yetişmesine sebep olacaktır. Bu nedenle yapılan çalışmada yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencilerininsorunları tespit edilerek bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi ve böylece ileriye dönük eğitim reformları için rehber olabilecek nitelikte kaynaklar elde edilmesi amaçlanmıştır.

An ve Chiang (2015) tarafından yapılmış olan bir araştırmada Çin'de yerleşen bir üniversitede, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ve kültürel alanlara uyumu incelenmiştir. Bu maksatla araştırmada beş boyutlu(dil yeterliliği, açık yeterlilik, duygusal kararlılık, sosyal esneklik, kültürel empati) bir anket kullanılmıştır. Yapılmış olan araştırmada, 57 ülkeden gelen 330 yabancı uyruklu öğrenciden veri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin uyum sürecinin en önemli göstergesinin psikolojik uyum-duygusal kararlılık olduğu bilinmiştir. Bu araştırmanın bulgularından alınan sonuca göre öğrencilerin uyumu için ilk yıl kritik bir öneme sahiptir.

Rientes, Luchoomun ve Tempelaar (2014) tarafından yapılmış olan boylamsal bir araştırmada, Hollanda da yerleşen dört üniversitede iki aşamalı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında 146 Hollandalı ve 215 yabancı uyruklu öğrencinin akademik performansları arasında fark bulunmuştur. Öğrencilerin bu farklılıkları, sosyal ve akademik entegrasyon ile açıklanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında Batı Avrupalı öğrencilerin ve yerli öğrencilerin akademik ve sosyal bütünleşmelerinin karşılaştırılabilir olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise aynı üniversitedeki 159 yüksek lisans öğrencisine algıladıkları geçiş engelleri ile ilgili bir anket yapılmıştır. Bu araştırmanın ilk aşamasında Batı Avrupalı öğrencilerin, Avrupalı olmayan öğrencilerin ve Kuzey Asyalı öğrencilerin belirgin bir şekilde düşük bir başarı ve sosyal entegrasyon skoru elde ettiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise yüksek lisans öğrencilerinin dil, öğrenme ve araştırma stratejilerinin diğerlerinden önemli bir farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Yu ve diğerleri (2014) tarafından yapılmış olan çalışmada Çin'deki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı kültürleşme stresinin işleyişi ve mekanizması araştırılmıştır. Wuhan Üniversitesi'ndeki 567 öğrenciden, yabancı uyruklu öğrenciler için geliştirilmiş kültürleşme stresi ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada yedi stres kaynağı bildirilmiştir. Bunlar; geri çekilme, kimlik tehdidi, değerler çatışması, kültürel yeterlik, kendine güven, fırsat eksikliği ve vatan özlemidir. Araştırma sonucunda, Asyalı ve Avrupalı öğrencilerin stres düzeyinin diğerlerinden anlamlı ölçüde farklı olduğu ve bekar öğrencilerin stres düzeyinin daha az olduğu bulunmuştur. Bundan başka, yurt dışında okumaya hazırlıksız olanların, evli ve bir dine bağlı olanların daha fazla stres yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Menzies ve Baron (2014) tarafından yapılmış olan bir araştırmada lisansüstü yabancı uyruklu öğrencilerin tecrübeleri ve yükseköğretim temelli sosyal destek kaynakları incelenmiştir. Araştırmada 48 öğrenciyle nitel araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin başlangıçta olumlu olmayan tecrübeler yaşadıkları ancak zamanla bu olumsuzlukların düzeldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin üniversitedeki sosyal çevrelerinin, arkadaş edinmelerine yardım ettiği ve sosyal destek sağladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda üniversitedeki sosyal çevrenin yabancı uyruklu öğrencilerin uyumu için önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Brown ve Jones (2013) tarafından yapılan bir araştırmada İngiltere'de bir üniversitedeki yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları ırkçılık ve dini ayrımcılık araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılımcı olan 149 öğrenciden 49'u bir takım taciz olayları ile karşılaştığını bildirmiştir. Öğrencilerin en çok karşılaştıkları durum sözlü taciz olmasının yanında dokuz öğrenci fiziksel tacize uğradığını bildirmiştir. Araştırma bulgularında, öğrencilerin, üzüntü, hayal kırıklığı, vatan özlemi ve sinirlilik gibi duygusal deneyimler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Forbes-Mewett ve Nyland (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Avustralya'da bir üniversitedeki yabancı uyruklu öğrencilerin ve akademik danışmanlarının deneyimlerini tanımlamak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve uluslararası öğrencilerin dil, kültürel zorluklar, sınırlı akran ilişkileri ve danışman öğretim elemanlarıyla ilişkileri gibi konularda zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Chaudhry, Kiran ve Khan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Pakistan'daki Punjab Üniversitesi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı kültürel problemler incelenmiştir. Random örnekleme yöntemi kullanılarak üniversitedeki yabancı uyruklu öğrencilerin yarısını oluşturan 40 kişiye anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üniversitede yabancı uyruklu öğrencilere karşı olumsuz bir tutum olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim masraflarını karşılamakta güçlük çektikleri ve bazı yabancı uyruklu öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Khawaja ve Stallman (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlamak, kişisel dayanıklılığını incelemek için 22 yabancı uyruklu öğrenciyle odak grup görüşmesi uygulanmıştır. Bu görüşmede öğrenciler uyum, sosyal yalıtım, dil becerileri, akademik zorluklar, karşılanmayan beklentiler, işsizlik, kültür şoku ve psikolojik baskı altında olma gibi zorluklardan söz etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler, daha sonraki öğrencilerin kullanabilmesi için evlerinden ilk ayrıldıklarında ve Avusturalya'ya uyum sağlarken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla mücadelede kullandıkları stratejilerle ilgili yaşadıkları tecrübeleri paylaşmışlardır.

Yang, Webster ve Prosser (2011) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, lisansüstü yabancı uyruklu öğrencilerin kimlik oluşturma ve yeni bir yere uyum sağlama süreci incelenmiştir. Araştırmada, İngiltere'deki bir üniversitede öğrenim gören 20 lisansüstü öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma bulgularından alınan sonuca göre, öğrencilerin uluslararası kültürü olan bir şehirde yaşamaktan memnun oldukları lakin ilk başlarda yeni bir yaşam tarzından dolayı bunu biraz tuhaf buldukları görülmüştür. Öğrencilerin bu üniversiteyi seçme nedenlerinin ise üniversitenin uluslararası saygınlığının olması, üniversitedeki imkanların oldukça iyi olması (spor etkinlikleri, kütüphane vs) ve özel hocalarla çalışabilmeleri olduğu açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilerin algıladıkları kültür şokunun arkadaş edinmelerine engel olduğu ancak öğrenciler zamanla şehirde yaşamaya ve üniversitede okumaya alıştığı görülmüştür.

Brisset ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, Fransa'daki Vietnamlı yabancı uyruklu üniversite öğrencilerin sosyo- kültürel sorunlarını Fransız öğrencilerle karşılaştırılarak; anksiyete, kaygılı ve güvenli bağlanma stili, psikolojik sıkıntı, sosyal destek alma ve kültürel kimlik değişkeni açısından araştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki grupta da psikolojik stres, güvenli ve kaygılı bağlanma stiline sahip olmayla uyum süreci arasında ilişki olduğu varsayılmıştır. Yang ve diğerleri (2006) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, Çin vatandaşı olan ve yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin tecrübeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Çinli yabancı uyruklu öğrencilerin yurt dışı tecrübeleriyle beraber, kişisel bir kontrol kazandıkları, Avrupalı öğrencilere göre daha çok uyum süreci yaşadıkları ve onlara göre daha bireysel ilişkiler kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Searle ve Ward (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, Yeni Zelanda'daki Malezyalı ve Endonezyalı yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerarası geçiş sürecinde psikolojik ve sosyo-kültürel uyum şekilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı öğrencilerin yerli öğrencilerle ilişkisinden memnun olma, dışadönüklük, yaşam zorlukları, gündelik yaşamın değişimi ve sosyal zorlukların, psikolojik uyumla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca ülke kültürüne yabancı olma, zorluk yaşama beklentisi ve depresyonun ise sosyo-kültürel uyumla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pedersen (1991) tarafından yapılan araştırmada, yabancı uyruklu öğrenciler, yabancı bir ülkede kültürleşme sürecinde birçok sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler en çok okul stresi, yabancı sosyal normlara ve değerlere alışma, özlem, ekonomik, kimlik kazanma, dil yetersizliği, eğitim sistemindeki farklılıklar, kültürel şok, yalnızlık, sosyal bağların kopması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Reilly, Hickey, and Ryan (2015) tarafından yapılan araştırmada, Amerikan öğrencilerin İrlanda'daki bir üniversiteye ve oradaki yaşama uyum süreci incelenmiştir. Bu öğrencilerin kampüs-içi yurtlara barındıklarını ve bu nedenle herhangi bir barınma sorunu yaşamayıp hatta aksine bu durumun öğrencilere bir sosyal destek sağladığını ifade etmişler. Kıroğlu, Kesten, Elma (2010) tarafından yapmış olan bir araştırmada elde edilen bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin büyük kısmı ev özlemi çektiklerini ifade etmişler. Ev özlemi faktöründe öğrenciler öncelikle ailelerini, daha sonraki sıralarda arkadaşlarını ve memleketlerini özlediklerini belirtmişlerdir. Bulundukları ülkeden başka bir şehre kendi istekleriyle gelmiş olmaları ve eğitimlerini tamamlama konusunda kendilerini zorunlu hissetmeleri gibi sebepler yabancı uyruklu öğrencilerin bu özlemlerini bastırmalarına yardımcı olmaktadır.

Yağcı ve arkadaşları (2007) tarafından yapılmış olan araştırmada da Hacettepe Üniversitesi'nden Erasmus programı ile yurt dışına giden öğrencilerin günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi çalıştıkları çalışmada öğrencilerin büyük kısmının günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılandığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunun da hizmetlerden beklentisini karşılayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çöllü ve Öztürk (2009)'ün yapmış oldukları araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin memleketlerine ve ailelerine duydukları özlemin uyum problemlerine yol açtığı sonucuna varmışlar. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum sorunlarının daha Türkiye'ye geldikleri ilk günlerden itibaren belirlemenin önemli olduğunu ve bu sebeple de üniversitelerin psikolojik danışma merkezlerinin daha etkin olması gerektiği bildirmişler. Bundan başka yabancı dil bilen psikolojik danışmanların da bu merkezlerde istihdam edilmeleri gerekliliğini ifade etmişler. Traş ve Güngör (2011) tarafından yapılan araştırmada Avrupa ülkelerinden gelen yabancı uyruklu Türk asıllı üniversite öğrencilerinin, üniversite öğrenimleri sırasında algıladıkları sosyal destek ve sosyal bağlılık durumları ile ilgili görüşlerini araştırmışlar. Araştırma

sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sırada herhangi bir problem yaşamadıkları, çevrelerinden yeterli düzeyde sosyal destek algıladıkları ve kendilerini üniversitede öğrenim gören diğer öğrencilerin bir parçası olarak sosyal bağlılık duygularının yüksek olduğu şeklinde görüş bildirdiklerini göstermiştir.

Literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir ülkeye entegrasyon sürecinde yüzleşdikleri en çok bahsedilen sorun barınma ve beslenme sorunlarıdır. Çağlar (1999), barınma ve yurt konusunun öğrencilerin üçüncü en önemli, beslenmenin ise dördüncü en önemli sorunu olduğunu bildirmiştir. Çağlar öğrencilerin yurtlarda yüzleştiği en büyük sorunlardan birinin yurt personelinin uluslararası öğrencilere karşı sergilediği negatif tutum olduğunu vurgularken bir öğrencinin şu sözlerini araştırmasına eklemiştir " Yurt müdürünün bize karşı tavrı "Sizden, yabancılardan bıktım" şeklinde. "Yabancı" kelimesi çok kullanılınca, orada "kardeşiz" kelimesinin anlamı kalmaz".

Özoğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin çoğu kısmının derslerde ve akademik süreçlerde zorlandıkları ve farklı bir dilde eğitim görmenin öğrencilerin derslerde zorluk çekmelerinin en önemli sebebi olduğunu farkına varmışlar. Diğer taraftan, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite içinde yüzleşdikleri sorunlarda muhatap bulamamaları veya idari mekanizmaların eksik veya yanlış bilgiyle yönlendirmeleri büyük problem teşkil etmektedir. Devlet yurtlarında barınan yabancı uyruklu öğrenciler, odaların kalabalık olması, hijyen problemi ve gürültü gibi sebeplerlele problem yaşamaktadırlar. Köylü (2001), Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde eğitim alan 39 uluslararası öğrenciye uyguladığı anket sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının Türkiye'ye ilk geldiklerinde dil, bürokrasi, uyum ve ekonomik problemlerle karşılaştıkları, Türkiye hakkında iyi bir imaja sahip olmadıkları, arkadaşları ile olan ilişkilerinden memnun oldukları, fakülte ve hocalar ile ilgili bazı sorunları oldukları, aldıkları derslerin faydasız ve yetersiz olduğunu düşündükleri, eğitimin pasif olduğundan şikayet ettikleri bulgularını elde etmiştir. Otrar vd. (2002), Türk ve akraba topluluklarından eğitim almak için Türkiye'ye gelen öğrencilerin stres kaynakları, stresle başa çıkma tarzlarını ve bunların ruh sağlıkları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında 232 öğrenci ile görüşme yapmışlardı. Araştırma sonucunda en çok karşılaşılan problem ve en fazla stres yaratan faktörler olarak ekonomik problemler ve gelecek kaygısının olduğu vurgulanmaktadır.

Bayraktaroğlu ve Mustafayeva (2010), Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerle yaptıkları ankete dayalı çalışmaları sonucunda uluslararası öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin Türkiye'de eğitim aldıkları için mutlu oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmada yer verilen açık uçlu sonuçlara verilen cevaplar uluslararası öğrencilerin Türk öğrencilerle rahat iletişim kurmalarının nedeninin kültürel ve dini açıdan benzer değerlerin paylaşılması olduğunu, Türk halkının misafirperverliği, yardımseverliği, Türk topluluklarına duyulan özlemin öğrencilerin dikkatini çektiğini, öğrencilerin Türkiye'deki öğretim sistemini rüşvete imkân tanımamasından dolayı beğendiğini ancak eğitim sisteminden memnun olmayanların ise her şeyin ezbere dayanmasından şikayetlendiklerini ve bazı hocaların objektif davranmadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Çöllü ve Öztürk (2010), Türk ve Akraba Topluluklarından Türkiye'ye öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim problemlerini belirlemek amacıyla Konya Selçuk Üniversitesi'nde eğitim alan 100 öğrenci ile anket uygulamışlar ve öğrenci burslarının yetmediği, öğrencilerin ülkelerine ve ailelerine duydukları sılanın uyum sorunlarına yol açtığı, öğrencilerin uyum sorunlarının temelinde Türkiye Türkçesini yeterli konuşamamalarının yattığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Kesten vd. (2010), Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde eğitim alan uluslararası öğrencilerin eğitime ve dile ilişkin problemlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 15 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile görüşme yapmışlar ve sonuçları nitel veri analizi yönetimini kullanarak değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda görüşmecilerin Türkçeye yeterince hakim olamayışlarının, okuduğunu anlama becerisini de olumsuz etkilediği, az sayıdaki uluslararası öğrencinin yazma konusunda problem yaşadığı, uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye geldikleri ilk günlerde genel olarak kendini ifade etmede sıkıntı yaşadıkları, uluslararası öğrencilerin en az problem yaşadıkları alanın dinleme becerisi olduğu, uluslararası öğrencilerin tamamının Türkiye'deki yükseköğretimin kalitesine yönelik olumlu görüş belirttiği, uluslararası öğrencilerin, öğrenim gördükleri üniversitedeki öğretim elemanlarının kendilerine ilişkin tutum ve davranışlarıyla ilgili bazı olumsuz görüşler bildirmekle beraber genel olarak olumlu görüş bildirdiği, uluslararası öğrencilerin derslere ilişkin yaşadıkları problemlerin büyük ölçüde Türkçelerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kıroğlu vd. (2010), Türkiye'de eğitim fakültesinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları problemleri belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında 7 farklı ülkeden 15 uluslararası öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmışlar. Nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak elde edilen verilere göre "uluslararası öğrencilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünün benzer olması nedeniyle Türkiye'de önyargı ya da dışlanma ile karşılaşmadıkları, uluslararası öğrencilerin ekonomik gelirinin sadece aileleri olduğu ve aileleri tarafından gönderilen paranın yetersiz kaldığı ve uluslararası öğrencilerin tamamına yakınının ev özlemi çektikleri ve ailelerini, arkadaşlarını ve memleketlerini özledikleri" tespit edilmiştir.

Beltekin ve Radmard (2013), Ankara Üniversitesi'nde eğitim gören lisansüstü öğrencilerin üniversitenin akademik iklimine, akademik süreçlere, fiziksel ortama ve üniversitenin akademik niteliğine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla tarama modelini esas alan araştırmalarında "uygun örnekleme yöntemi" ile seçilen 119 uluslararası öğrenci ile anket yapmışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların, öğretim elemanlarına yönelik "ilgi", "yardım" ve "iletişim" ile "yeterli materyal kullanma, "etkili öğretim yöntemlerini kullanma", "adil ve tarafsız değerlendirme" konularında olumsuz yargılara sahip oldukları; üniversiteyi "kütüphane" ve "bilgisayar, fotokopi, internet, vb. destek hizmetleri sayı ve hizmetin sürekliliği" açısından yetersiz buldukları, "mesleki gelişim" ve "eğitimin niteliği" konularında da olumsuz algı içerisinde oldukları sonuçlarına varılmıştır.

Güleç ve İnce (2013), Türkçe öğrenmekte olan uluslararası öğrencilerin sosyal ve kültürel anlamda öğrendikleri dile ilişkin yaşadıkları problemleri tespit etmeyi amaçladıkları çalışmalarında Sakarya Üniversitesi TÖMER'de öğrenim görmekte olan 13 farklı ülkeden 29 öğrenci ile yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin kıyafet konusunda büyük problem yaşamadıklarını ancak yemek ve eğlence gibi konularda orta düzeyde bir sorun yaşamakta olduklarını göstermektedir. Tok ve Yılgın (2013), nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak ele aldıkları çalışmalarında 57 uluslararası öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmede, ekonomi, eğitim, turizm, siyasi, evlenme gibi araçsal motivasyona; tarihi, akrabalık ve dini bağlar gibi bütünleştirici motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir.

Kumcağız vd. (2016), Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören uluslarası öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları problemleri saptamak amacıyla 112 uluslararası öğrenci ile anket yapmışlardır. Çalışma sonucunda, uluslararası öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Uyum Problemleri Ölçeği'nin dil problemleri, sosyo-kültürel problemler, oryantasyon problemleri kişisel problemleri alt boyutlarından elde edilen puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görüldüğü ancak mali problemler boyutundan elde edilen puanda anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Ayrıca 1. sınıf ve 2.sınıf öğrencilerinin dili algılamakta zorlandıkları ve problem yaşadıkları, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin dil becerilerinin zaman içinde daha yüksek düzeyde olduğu, sosyokültürel problemlerin sınıf düzeyi yükseldikçe azalmasının nedeni olarak öğrencilerin üst sınıflara yükseldikçe sosyal etkinliklere katılımlarında yabancı dil yeterliliklerinin zaman içinde artmasının etkili olduğu hususları araştırmanın diğer bulgularıdır.

Uluslararasılaşma

Uluslararasılaşma, bugünümüzde ve gelecekteki yükseköğretimin temel bir unsuru ve eğilimi haline gelmiştir. Küreselleşmenin yükseköğretime etkileri çok boyutludur. Bu süreçte, devletlerarası ilişkiler giderek artmakta ve üniversiteler daha fazla uluslararası nitelik kazanmaktadır. Yükseköğretim beşeri refahın artışına katkıda bulunduğu kadar, ülkelerin karşılıklı etkileşimleriyle eskiyen bilgi çerçevelerini yenilemelerine, daha çoğulcu diyalog ortamları oluşturmalarına, kültürler arasındaki entelektüel ve akademik diyalogu artırmalarına da etki etmektedir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın anlamını, nedenlerini, faydalarını ve kurumsallaşma eksiklerinden kaynaklanan risklerini bir arada değerlendirmek gerekmektedir (Çetinsaya, 2014; s. 141).

Birçok araştırmacı, uluslararasılaşma konusunda farklı tanımlar vermiştir. Yang'a (2003) göre uluslarasılaşma, insanlar arası ilişkilerin, fikirlerin, malların ve hizmetlerin değiş tokuşunu ifade eder. Van der Wende' e (1997) göre, uluslararasılaşma, iki veya daha fazla ulus veya kültür arasında yükseköğrenime yönelik sistematik, sürekli bir çaba ile toplumların küreselleşmesiyle ilgili gereksinimlere ve zorluklara tepki göstererek, ekonomi ve emek piyasalarının artmasına yardım etmesidir. Türkiye Yükseköğretiminin uluslararasılaşması, ilk başta kısa ve uzun dönemli yabancı öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği olmak üzere farklı biçimlerde gerçekleştirmiştir. Buna, yurtdışına lisansüstü öğrenim için burslu öğrenci göndermek; Türkiye yükseköğretim alanının Bologna Süreciyle uyumlulaştırılması; Türkiye'nin yurtdışında üniversiteler kurması gibi diğer biçimler eklenebilir.

Yükseköğretim ve Yaşam

Gününüzde yükseköğretim söylendiğinde ilk akla üniversiteler geliyor. Ama kuşkusuz, dünya tarihinde yükseköğretim, üniversite kurumu ile başlamamıştır; Antik Yunan'da akademiler, Hıristiyan dünyasında manastırlar, İslam dünyasında medreseler adı ile yaygınlaşmıştır. Bugün algıladığımız anlamda ilk üniversitelerin, 11. yüzyılın sonlarında ve 12. yüzyıl boyunca Avrupa'da geç feodal dönemin sosyal-kültürel şartları içerisinde ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bologna (1988), Paris (1150), Oxford (1167) ilk kurulan üniversitelerdendir. Üniversite sözü Latincede topluluk demektir (Makdisi, 1981, 1989 s.21). Bugün üniversite dediğimizde aklımıza mesleki eğitim okulları geliyor. İnsanlar meslek sahibi ola bilmek için üniversitelere gidiyorlar. Üniversite eğitimi uzun, yorucu ve belli bir maddi geliri kapsamaktadır.

Bir yükseköğrenim sistemi üç temel unsurdan oluşur: Yükseköğrenim kurumları (özel ve devlete ait, akademik ve mesleki, yerinde ve uzaktan eğitim ve b.) ve öğretim elemanları, öğrenciler, fiziksel koşullar, kurullar ve stratejik planlar; Pek çok özel ve kamusal birimi kapsayan yükseköğretim kurumlarının finans, yönetim ve iletişim mekanizmasında doğrudan yer alan kurumlar; Kurumsal ve bireysel davranışlar ile kurum içi ve kurumlar arası etkileşimlerde yol gösterici resmi ve gayri resmi kurallar.

Yaşam büyük bir evrendir, kısaltma yaparak böyle özetleye biliriz: bilimsiz yaşam, yaşamsız bilim mümkün değildir. Bilim üniversitenin gıdasıdır, onu yaşamla besleyen ve değersiz bir düzenek olmasından kurtaran bir ilkedir. Üniversitelerde eğitimle ilgili bazı yanlışlar vardır ki, onlardan en önemlisi öğrencilere hazır bilimsel bilgileri akıllarına kazıyordular ve araştırma yapmaları için onlara destek vermiyorlar. Böyle olduğu zaman öğrencinin kazandığı bilimin tam tersi- doğmacılık oluyordu. Eğitimde küreselleşmenin yaranmasına teknoloji neden oldu. Gelişen teknoloji insanların öğrenme kapasitelerini genişletti ve üniversiteler de bu gelişen teknolojiden faydalanmaya başlamış ve bunun sayesinde araştırma yapmak, bilgi alış-verişinde bulunmak kolaylaşmıştır. Üniversitenin ilk vazifesi bilgi ve teknolojiyi toplumun yararına çevirmek ve toplumu aydınlatmaktır. Artık dünyanın bir çok üniversitesi online eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Ama bu da öğrenciler için yeterli değildir. Çünkü eğitimde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkisi çok önemli hususlardan biridir. Online eğitim sisteminde ise bu ilişkilerin yok olmasına sebep olur.

Bilim hakkındaki fikirlerini Ortega, iki soruyla bağlar: Herkes yaşam denilen nehirde akıntıya kapılmış gidiyor. Ara sıra kafanızı kaldırıp da nehir sizi nereye götürüyor diye baksanız kötü mü olur? Ya da Aristoteles'in söylediği gibi, okçu oklar için hedef arıyor da biz kendi yaşantımız için hedef aramayacak mıyız?

Yükseköğretim kurumları benzer kurumlarla işbirliğinden çok büyük yararlar sağlamaktadır.

Herkes sağlıklı bir gelecek ister. Buna ulaşmak için tabi ki sağlıklı eğitim ve rahat yaşam gerekir. Verimli bir yükseköğretim sistemi devletin faal gözetimine bağlıdır (YÖTÇ, 2000; s. 53). Öğrenciler yükseköğretim çağına geldiklerinde kendileri için yararlı olan ve sevdikleri eğitim bilimini seçerler ve hedeflerine ulaşmak için ya kendi memleketinin yada yabancı bir ülkenin üniversitelerine kayıt olup, yeni sosyal hayata ve kültüre hazırlanırlar. Kendi ülkesinin üniversitesine kabul olduğunda bile artık her üniversitenin değişim programları vardır. Bunlara Mevlana ve Erasmus Değişim Programı örnek vere bilinir. Bu programlar sayesinde de öğrenciler farklı kültürleri tanıma ve başka üniversitelerdeki eğitim sistemini öğrenme fırsatı bulurlar.

Mevlana Değişim Programı

Mevlana Değişim Programı, yurtiçinde eğitim veren yükseköğretim kurumları ile yurtdışında eğitim veren yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişimini mümkün kılan bir programdır. 23 Ağustos 2011 tarih ve 28034 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Yönetmelik ile birlikte yurt dışındaki yükseköğretim kurumları ile ülkemizdeki yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişiminin önü açılmıştır. Diğer değişim programlarından farklı olarak, hiçbir coğrafi bölge ayrımı olmaksızın değişim programı bünyesindeki hareketlilik bütün dünyadaki yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır.

Değişim programına katılmak isteyen öğrenciler en az bir en fazla iki yarıyıl eğitim için; öğretim elemanları ise en az 1 hafta en fazla 3 ay süreyle dünyadaki yükseköğretim kurumlarında ders vermek üzere programdan faydalanabilirler. Benzer şekilde dünyanın bütün bölgelerinden de öğrenci ve öğretim elemanları Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına gelebilirler (http://www.yok.gov.tr/).

Erasmus Programı

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından 2007-2013 yılları arasında yürütülen ve 2014 yılı itibariyle sona eren Hayatboyu Öğrenme Programı kapsamında yükseköğretim alanında sağlanan hibe destekleri 2014-2020 yılları arasında Erasmus+ Programı altında da devam edecektir. Erasmus Programı, eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim alanına özel olarak ise, yükseköğretimde kaliteyi artırmayı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ve iş dünyası ile işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Erasmus faaliyetlerinin hedef kitlesi en genel anlamıyla, yükseköğretime taraf olan kurum ve kuruluşlar ile bu kurumların çalışanları ile öğrencileri kapsamaktadır. Başvurular sadece kurum ve kuruluşlar tarafından, proje çeşidine göre Başkanlığımıza ya da AB Komisyonunun ilgili birimi olan Eğitsel, Görsel ve Kültürel Yürütme Ajansına yapılabilmektedir. Bireysel başvuru kabul edilmemektedir (http://ua.gov.tr/). Üniversite yaşamı sadece ders çalışmaktan ve sınavlara hazırlanmaktan ibaret olmamalıdır. Bireyler üniversiteden sonra hayata atılacakları için bu dönemde sosyal sorumlulukların farkında olan ve sorunlarına çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir. Üniversitenin güncel ve geleceği hakkında farklı ve birbiriyle çelişen görüşler söz konusu olmakla birlikte; hiç kimse, üniversitenin güncel yapısı ve süreçleriyle aynı kalacağını iddia etmemektedir. Üniversitenin şimdiki hali ve geleceği ile ilgili tartışmaların besleyici ve ufuk açıcı tartışmalar olduğu, önümüze çıkarılan sorunların daha dikkatle ele alınması gerektiği muhakkaktır. İşte bu çerçeve içinde yükseköğretim sisteminin bugününü analiz edip geleceğini tartışa biliriz (Çetinsaya, 2014; s. 34). Yükseköğretim hayatı yaptığı araştırmalar ve sosyal-teknolojik yenilik çalışmalarıyla uluslararası etkileşim ve değişimi hızlandıran temel bir unsurdur. Bu nedenle yükseköğretimde uluslararasılaşmanın anlamını, nedenlerini, yararlarını ve kurumsallaşma eksiklerinden kaynaklanan risklerini bir arada değerlendirmek gerekmektedir (Çetinsaya, 2014; s. 141).

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları problemler

Yeni eğitim sistemi ve uyum sağlamama, iletişim güçlükleri, yabancılık hissi, yalnızlık, vatan ve aile özlemi, duygusal, sosyal ve akademik sorunları yabancı öğrencilerin yeni ortama uyum sağlamalarını güçleştirmektedir. Birçok araştırmacı tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları farklı boyutlarda araştırılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin yüzleşmiş oldukları problemleri kültürel, akademik, ekonomik, yaşamsal ve psikolojik olmak üzere beş boyutta inceleyebiliri.

Kültürel Problemler

Yabancı uyruklu öğrenciler, öğrenim görecekleri ülkeye geldikten sonra, sosyal yaşamları ile ilgili de bir takım problemler yaşamaktadır. Farklı kültürel ve sosyal normların olduğu farklı bir ülkeye gelen yabancı uyruklu öğrenciler, hem bu farklılıklardan dolayı hem de kendi memleketinde sahip olduğu sosyal yardımlaşma ağını kaybettiği için genellikle ilk dönemlerde kendini yalnız hissetmekte ve sosyal ilişkiler içerisine girmekte zorlanmaktadır (McLachen ve Justice, 2009; Sherry, Thomas ve Chui, 2010; Yeh ve Inoza, 2003; Aktaran Özoğlu ve Gür, 2012, s.17). Uluslararası öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri yeni bir sosyal ağa girmesi ve yeni arkadaşlar edinmesi zaman alan bir aşamadır. Uluslararası öğrencilerin bu aşamayı stres olmadan ve psikolojik bunalıma girmeden atlatabilmeleri için ülkeye giriş yaptıkları ilk andan itibaren farklı süreç ve etkinliklerle desteklenmeleri büyük önem taşımaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik oryantasyon programlarının ve ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin kültür şokunu kolay atlatmasında önemli olduğu bilinmektedir (Poyrazlı ve Lopez, 2007; Aktaran Özoğlu ve Gür, 2012, s.23). Bundan başka, yabancı uyruklu öğrenci ofisleri veya üniversitelerdeki ilgili birimlerce sağlanan rehberlik faaliyetleri, öğrencilerin adaptasyon problemlerini azaltmak amacındadır (Özoğlu ve Gür, 2012, s.28). Yabancı uyruklu öğrencilerin yüzleşmiş oldukları bir başka problem de dil yetersizliğidir. Sosyal yaşamda iletişim kurmakta zorluk çeken öğrencilerin yanlış anlaşılmasına ya da başkalarının kendilerini yanlış anlamasına neden olduğu görülmektedir. Bir başka önemli konu ise yabancı uyruklu öğrencilerin sportif olanak ve faaliyetlerin yetersizliği ve boş zamanlarını faydalı geçirecekleri yerlerin olmayışının öğrencilerde memnun bırakmadığı ve bu durumun da bu öğrenciler için bir problem olduğu görülmektedir.

Bundan başka, literatürde yabancı uyruklu öğrencilerin yüzleştikleri önyargıların öğrencilerin psikolojik durumunu ve kültürel uyumunu zorlaştırdığını vurgulayan birçok çalışma bulunmaktadır. Bulundukları şehrin halkının ve en önemlisi üniversite arkadaşlarının önyargılı bakış açılarının öğrenciler üzerinde olumsuz bir psikolojik vaziyet yarattığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite arkadaşları ve halk ile kaynaşabilmesi için gerekli olan faaliyetlerin hayata geçirilmesi üniversiteler adına bir görev olmalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda en önemli problem kaynaklarından birinin de ekonomik problemler olduğu görülmektedir. Bu sorunun sadece Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere özel bir problem olmadığı, farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Ekonomik yetersizliklerin öğrencilerin yaşamını birçok açıdan olumsuz bir yönde etkilemektedir. Ekonomik durumlarının iyi olmaması barınma, yeme-içme, ulaşım gibi temel ihtiyaçlarını gidermekte problemler ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalarda hem burslu hem de burssuz öğrencilerin çoğunun maddi açıdan sıkıntı çektiği ortaya çıkmaktadır. Burslu öğrencilerin genelde Türkiye'den ekonomik olarak düşük seviyedeki ülkeden geldiklerinden ailelerinden yeterli yardımı alamadıkları görülmektedir. Maddiyatın tüm hayatı etkilemesinden dolayı bu vaziyet öğrencilerin derslerine de yansımaktadır. Derslere ve sosyal faaliyetlere katılamadıkları için akademik başarıları ve sosyal-kültürel uyumları olumsuz etkilenebilmektedir (Özoğlu ve Gür 2012, s.32). Öğrencilere sağlanan iş imkanları öğrenciler açısından en önemli bir konudur. Başta üniversite içerisinde olmak üzere üniversitenin bulunduğu şehirde iş alanlarının yaratılması öğrencilerin ekonomik durumunu düzeltmek için iyi bir seçenek olacaktır. Yabancı uyruklu öğrencilerin çalışma hakkı "Türkiye'de öğrenim gören ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, çalışma izni almak kaydıyla çalışabilirler.

Ekonomik Problemler

Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda en önemli problem kaynaklarından birinin de ekonomik problemler olduğu görülmektedir. Bu sorunun sadece Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere özel bir problem olmadığı, farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Ekonomik yetersizliklerin öğrencilerin yaşamını birçok açıdan olumsuz 18 bir yönde etkilemektedir. Ekonomik durumlarının iyi olmaması barınma, yeme-içme, ulaşım gibi temel ihtiyaçlarını gidermekte problemler ortaya çıkarmaktadır. Yapılan araştırmalarda hem burslu hem de burssuz öğrencilerin çoğunun maddi açıdan sıkıntı çektiği ortaya çıkmaktadır. Burslu öğrencilerin genelde Türkiye'den ekonomik olarak düşük seviyedeki ülkeden geldiklerinden ailelerinden yeterli yardımı alamadıkları görülmektedir. Maddiyatın tüm hayatı etkilemesinden dolayı bu vaziyet öğrencilerin derslerine de yansımaktadır. Derslere ve sosyal faaliyetlere katılamadıkları için akademik başarıları ve sosyal-kültürel uyumları olumsuz etkilenebilmektedir (Özoğlu ve Gür 2012, s.38). Öğrencilere sağlanan iş imkanları öğrenciler açısından en önemli bir konudur. Başta üniversite içerisinde olmak üzere üniversitenin bulunduğu şehirde iş alanlarının yaratılması öğrencilerin ekonomik durumunu düzeltmek için iyi bir seçenek olacaktır. Yabancı uyruklu öğrencilerin çalışma hakkı "Türkiye'de öğrenim gören ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri, çalışma izni almak kaydıyla çalışabilirler.

Yaşamsal Problemler

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşamsal boyutta barınma, yemek, sağlık ve ulaşım konularında pek çok problemle karşılaştığı görülmektedir. Maddi imkansızlıkların ve kültürel farklılığın bu alanlardaki problemleri daha çok tetiklediği görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin en çok yüzleştikleri problemlerden birisi barınmadır. Yurtlarda kalan yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak yurt odalarının gürültülü, kalabalık ve kirli olmasından şikayet ettikleri vurgulanmıştır. Ayrıca üniversite ve diğer yetkililerin kendilerine barınma konusunda kendilerine yardımcı olmadıklarını belirtirken bu problemle kendilerinin baş etmek mecburiyetinde bırakıldıklarını vurgulamışlar. Kira fiyatlarının yüksek olası, ev sahiplerinin yabancı uyruklu öğrencilere karşı önyargısından ötürü evlerini kiralamak istememeleri gibi sebeplerin ev bulmakta zorlandıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin giyim, insan ilişkileri ve yeme-içme konularında kültürel değişiklikten doğan sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. Yaşanılan çevrenin giyim üzerinde etkisinin özellikle kız öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturduğundan dolayı önemli bir problem yarattığı görülmektedir. Yeme-içme konusu da yabancı uyruklu öğrencilerin bir diğer problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Yemek fiyatlarının yüksek oluşu, kültürel farklılıktan dolayı yemeklerin damak tadına 19 uymaması, yurt ve üniversite yemekhanelerindeki yemeklerin beğenilmemesi gibi problemler de yaşandığı görülmektedir. Ulaşım fiyatlarının çok yüksek oluşu öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Yaşamsal sorunların içerisinde belirtilen bir başka konu da sağlıktır. Kendi imkanları ile gelen misafir öğrenciler, 6111 sayılı kanun ile getirilen "Genel Sağlık Sigortası" yaptırma zorunluluğuna bağlı olarak sağlık sigortası yaptırmak zorunda kalmakta ve kendilerine fazladan maliyet getirdiklerinden şikayet ettikleri görülmektedir. Bu sigortanın yabancı uyruklu öğrenciler için maliyeti, 2011 yılında, yıllık yaklaşık 1.200 TL civarında olmuştur. Aynı ülke içerisinden gelen bir öğrencinin bile uyum güçlüğü çektiği görülürken uluslararası öğrencilerin bu konuda daha fazla problemle karşılaştığı bir gerçektir. Üniversite ve il yöneticilerinin her yıl yeni gelen yabancı uyruklu öğrenciler için bir oryantasyon hizmetini sağlaması gerekmektedir.

Akademik Problemler

Eğitim süreci, sadece okuldaki akademik öğretimle sınırlı olmayan bunun dışında okul dışı öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını ve öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin eğitim sürecine ilişkin görüşlerini saptama tümü bu boyutları kapsamalıdır (Dolmans ve diğ., 2003; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki okul içi ve okul dışı ilişkiler öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kuh ve Hu, 2001; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki okul dışı ilişkiler, öğrencilerin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi (Endo ve Harpel, 1982; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007), derslerdeki akademik başarıları (Thompson,2001; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007), öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları, özgüvenleri ve kendilerini değerli his etmeleri (Kuh, 1995; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007) gibi konularda büyük bir rol oynamaktadır. Öğretim elemanları ile okul dışında görüşebilen öğrenciler bu iletişimin kendilerini gelecekteki kariyerleri doğrultusunda daha fazla düşünmeye zorladığını, eğitim deneyimlerine ilişkin memnuniyet düzeylerini arttırdığını, entelektüel gelişimleriyle ilgili kazanımlar sağladığını dile getirmektedirler (Clark ve diğerleri, 2002; Aktaran Ekinci ve Burgaz, 2007). Yabancı uyruklu öğrencilerin kayıt yaptırıp eğitimlerine başlamaları ile birlikte, öğrenciler için akademik yaşam tam anlamıyla başlamış

demektir. Kendi 20 kültürlerinden ve eğitim sistemlerinden farklı bir kültürde ve eğitim sisteminde öğrenim görmeye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin, hem bu farklılıklara hem de akademik süreçlerin anadili dışında yabancı bir dil ile gerçekleşmesine bağlı olarak, akademik yaşama intibak etmede zorlanması kaçınılmaz bir sonuçtur (Beaver ve Tuck, 1998; Sherry, Thomas ve Chui, 2010; Smith and Khawa-ja, 2011; Aktaran Özoğlu ve Gür, 2012). Dolayısıyla, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite eğitimine uyum sağlamaları ve başarılı bir şekilde eğitimlerini tamamlayabilmeleri için, eğitsel süreçlerde iyi bir rehberlik ile desteklenmeleri önem arz etmektedir (Özoğlu ve Gür, 2012). Öğrencilerin okuldaki başarısını onların dersteki etkileşimi ve ders öğretim elemanı ile ilişkileri büyük bir ölçüde etkiler. Yabancı uyruklu olmanın getirdiği çekingenlik öğrencinin dersteki sözlü katılımını olumsuz olarak etkilemektedir. Derse katılımın yeterli olmaması, öğrencinin bilgi düzeyinden değil, yanlış anlaşılmaktan dolayı düşebileceği durumdan çekinmesinden kaynaklanmaktadır. Bunun sonucu olarak dersteki notu düşmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin, farklı bir kültür ortamından gelen bu öğrencilerin içinde bulundukları problemleri yeterince bilmemeleri ya da anlayamamaları da bazı problemlere sebep olabilmektedir. (Gökay,1974; Aktaran Allaberdiyev, 2007). Öğrencilerin okulda karşılaştıkları problemlerden en önemlisi, Türkiye Türkçesine yeterince ve beklendiği kadar hakim olamamalarıdır. Türk Cumhuriyetlerinden gelen gençler günlük yaşamda yeterli seviyede Türkçe konuşabilmelerine karşın, yazılı dilinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bundan dolayı derslerde başarısızlık problemi yaşamaktadırlar. (Çöllü ve Öztürk, 2009). Öğrencilerin derslerde veya diğer eğitsel süreçlerde zorlanmasına sebep olan başka önemli etmenin eğitim sistemleri arasındaki farklılığın olduğu görülmektedir. Türkiye'deki eğitimin kendi devletlerindeki eğitime oranla daha zor ve ağır olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bunun yanında kontenjan sınırlaması sebebiyle öğrencilerin ilgi duymadıkları veya alt yapılarının olmadığı bölümlerde okuyor olmaları bir başka problemi göstermektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitsel yaşamında karşılaşmış oldukları problemlerden bir diğeri de öğretim elemanlarının kendilerine karşı sergilediği olumsuz yaklaşım olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin uyumunu rahatlatacak en büyük faktör öğretim elemanlarının yardımlarıdır. Yabancı uyruklu 21 öğrenci sayısının giderek arttığı ülkemizde öğretim elemanlarının farklı kültürlere karşı nasıl yaklaşım sergilediğine dair bir eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim düzeyinin ve ders anlatımının yetersizliği de yine belirtilen problemler arasında yer almaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü ve yaşamış olduğu şehre rahat bir şekilde intibak sağlamaları danışmanlık hizmetlerinin işlevselliği ile daha hızlı gerçekleşmektedir. Üniversite bünyelerinde kurulan yabancı uyruklu öğrenci ofislerinin öğrencilere ulaşmada etkin olamadığı görülmektedir. Üniversite ve fakülte yönetimlerinin ilgisizliği de bir başka problemi ortaya çıkarmaktadır

Psikolojik Problemler

Gençlerin, üniversite öğrenimi görmek amacıyla doğup büyüdükleri ülkelerden ayrılarak yeni bir çevreye uyum sağlama zorunluluğu, onlarda bazı davranış değişiklerine neden olabilmektedir. Kendini güvensiz ve yetersiz hisseden, insanların destek ve yönlendirilmesine çok önem veren bağımlı kişilik yapısıyla genç, üniversiteye geldiğinde karşılaştığı çeşitli yaşam değişiklikleri, sosyal ve akademik başarı beklentileri ile baş etmekte güçlük çekebilmektedir. Bunun yanı sıra, gencin, aile ortamından ayrılarak birden bire büyük şehir ve yurt hayatına geçmesi veya tek başına yapamaması onu uyumsuzluğa itebilmektedir (Gökay,1974; Aktaran Allaberdiyev, 2007). Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin yaşanılan şehre ve öğrenim görülen bölüme uyum sağlayamamaları, üniversite öğrenci sayısının artması ve diğer nedenler, insanlar arası ilişkilerin bozulmasında etkili olabilmektedir. Bu durum üniversitenin dışındaki yerleşim birimlerinden öğrenim için gelen öğrencileri uyumsuzluğa, iletişim bozukluğuna, yalnızlığa ve yabancılığa itmektedir. Bu, öğrenciler alıştıkları ortamdaki bireylerden farklı değer yargılarına ve inançlarına sahip bireylerle karşılaşmaları ve bunlarla baş edememe sonucunda bunalıma düşebilmektedirler. Bunalımdan kurtulma isteğine rağmen psikolojik yardım alınacak yerlerin ya çok sınırlı olması veya genç için bu durumun dile getirilme güçlüğü gibi sebepler üniversite öğrencilerini ruhsal yönden sorunlu yapmaktadır (Kılıç, 1987; Aktran Allaberdiyev, 2007).

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye'de lisans ve lisansüstü öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Bu bağlamda, araştırmanın doğası gereği bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha uygun olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Araştırmada nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar görüşülen kişiye kendini ifade etme imkanı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012: 152).

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 107). Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesine bağlı farklı enstitülerde öğrenim görmekte olan lisans ve lisansüstü öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal-kültürel ve ekonomik sorunlarının ortaya konulabilmesi için farklı enstitülerden ve farklı bölümlerden en az 1 öğrenci olmasına, kız ve erkek öğrenci sayılarının dengeli olmasına ve mümkün olduğunca farklı ülkelerden öğrenci seçilmesine dikkat edilerek, toplam 15 öğrenci ile görüşülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ve geldikleri ülkelere göre dağılımı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere ve geldikleri ülkelere göre dağılımı*

Öğrenci	Düzeyi	Dönemi	Enstitü	Bölüm	Ülke	Destek	Cinsiyyet
Ö1	YL	Ders	Sosyal Bilimler	İşletme	Çin	Burs	Erkek
Ö2	L	Tez	Fen Bilimleri	Kimya	Endonezya	Aile	Kadın
Ö3	YL	Seminer	Sosyal Bilimler	İşletme	Gürcüstan	Burs	Kadın
Ö4	L	Ders	Fen Bilimleri	Makine Mühendisliğ	Sudan	Burs	Erkek
Ö5	YL	Tez	Fen Bilimleri	Çevre Mühendisliği	İran	Aile	Kadın
Ö6	L	Tez	Fen Bilimleri	Psikoloji	Kazakistan	Aile	Erkek
Ö7	L	Ders	Sağlık Bilimleri	Tıbbi Biyoloji	Sudan	Burs	Kadın
Ö8	YL	Tez	Sosyal Bilimler	İşletme	Moritanya	Burs	Erkek
Ö9	YL	Ders	Eğitim Bilimler	Eğitim Programları	Türkmenistan	Özel	Erkek
Ö10	YL	Seminer	Sosyal Bilimler	Coğrafya	Azerbaycan	Aile	Kadın
Ö11	L	Ders	Fen Bilimleri	Makine Mühendisli	Somali	Burs	Erkek
Ö12	L	Ders	Sosyal Bilimler	Felsefe ve Din Bil	Afganistan	Aile	Erkek
Ö13	YL	Seminer	Fen Bilimleri	Tarım Ekonomisi	Pakistan	Aile	Kadın
Ö14	YL	Tez	Sosyal Bilimler	Coğrafya	Yemen	Burs	Kadın
Ö15	YL	Seminer	Fen Bilimleri	Gıda Mühendisliği	Ruanda	Burs	Erkek

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacıların ikisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın özelliği nedeniyle öğrencilerin dili anlamada ve konuşmada sıkıntı çekebilecekleri düşünülerek sorular olabildiğince basit ve sade bir dille sorulmaya çalışılmış ve yüzeysel yanıt vermelerinin önüne geçmek için öğrencilere yeterince zaman tanınmıştır. Görüşmeler ortalama 30-35 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilerek çözümleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan 15 yabancı uyruklu öğrenci Ö1, Ö2, … Ö15 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Görüşmelerin ses kayıt çözümü yapılmış ardından verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve 7 tema altında düzenlenmiştir. Daha sonra temalar ve kategoriler arası ilişkiler belirlenerek araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği olan "doğrudan alıntılara" çalışma içerisinde sıkça yer verilmiştir.

3.Bulgular

Türkiye'de öğrenim gören lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sosyal kültürel ve ekonomik sorunları son yıllarda artan bir şekilde farklı ülkelerden öğrenim görmek üzere Türkiye'ye gelen öğrenciler öğrenciliğin getirdiği farklı sorunlarla karşı karşıya kalmakla beraber yabancı bir ülkeye gelmeleri sebebiyle uyum sorunu da yaşamaktadırlar. Her insanın içinde bulunduğu kültürden farklı bir kültüre uyum sağlaması da kolay olmamaktadır. Davranışlarını içinde bulunduğu topluma uyarlamak ve yeni karşılaştığı bu kültürü benimsemek için belirli bir evre geçirmesi gerekmektedir. Bu beklenen sürenin öğrencilerin ruh sağlığını ve akademik başarısını da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencileri sosyal-kültürel ve ekonomik anlamda bazı sorunlarla karşı karşıya kalabilirler. Türkiye'ye öğrenim için gelen yüksek lisans öğrencilerinin Türkiye'de bulundukları süre içerisinde karşılaştıkları zorlukların, problemlerin, ihtiyaçların ve beklentilerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitimlerini sağlıklı ve huzurlu olarak sürdürebilmesi için böyle bir çalışma yapma ihtiyacı da hissedilmiştir. Yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sosyal- kültürel ve ekonomik anlamda yaşadıkları sorunlar; dil, iletişim ve arkadaşlık, kültürel, sosyal, akademik, psikolojik , ekonomik olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir.

Uluslararası Öğrencilerin Dil, İletişim ve Arkadaşlık, S orunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. *Uluslararası öğrencilerin dil,iletişim ve arkadaşlık konusunda yaşadıkları sorunlar arkadaşlık ilişkileri*

Kodlar	F
İnsanı çok misafirperver olduğu için çokta sorun aşamıyorum	15
Dışlanma gibi durumlarla karşılaşmadım	15
Hem Türk, hem kendi memleketimden olan arkadaşlarım var	10
Yalnızlık hissi derslerimi de etkiliyor	6
Dil yetersizliği arkadaş bulmada sorun yaratıyor	9
İletişim kurmakta zorluk çekiyorum	9
"Dilim daha yeni geliştiği için daha yeni yeni arkadaşlar ediniyorum	2
İlk başlarda çok zorlandım	14

Toplam	**80**

Tablo 2 incelendiğinde görüşmeye katılan 15 yabancı uyruklu öğrencinin verdikleri cevaplara ilişkin görüşlerine baktığımızda, büyük çoğunluğu (n=10) Türkiye'de kendi ülkelerindeki arkadaşları kadar kolay şekilde arkadaş edinebildiklerini belirtirken katılımcılardan bazıları da (n=3) dışlanmadıklarını ve kendilerine önyargılı davranılmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılar görüşleri şu şekilde; "Ben Afrika ülkesinden geldiğim için dilimiz en esası da kültürümüz çok farklı. Tabi zaman zaman sorunlar yaşasak da buranın insanı çok misafirperver olduğu için çok da sorun yaşamıyorum." (Ö8.), "Yok arkadaş edinirken hiç sorun yaşamadım diyemem. İlk geldiğimde biraz sorunlar olmuştu. Bazen anlaşmazlık oluyordu. Ama zamanla bu anlaşmazlıklar yok oldu. Şimdi iyi anlaştığım yabancı ve Türk arkadaş çevrem var." (Ö2.), "Karşıma hep iyi insanlar çıktı. Arkadaş çevrem çok iyi." (Ö5.), "Konuşmada biraz zorlanıyordum ilk başta. O yüzden fazla kimseyle konuşa bilmiyordum. Şimdi baya arkadaşlarım var hem Türk hem yabancı. Ama yine de akademik Türkçeyi anlayamıyorum çok." (Ö9.), "Hiç sorun yaşamadım. Bir millet iki devletiz biz." (Ö10.), "Burada hem Türkmen hem de Türk arkadaşlarım var. Lisansı da Türkiye'de aldığım için önceden de bir sürü arkadaşlarım vardı. Arkadaşlık konusunda sıkıntım olmadı." (Ö9.), "Dilim daha yeni geliştiği için daha yeni yeni arkadaşlar ediniyorum. İlk başlarda daha zordu. Derslerde zorlanıyorum o yüzden." (Ö12.)" ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin tamamının arkadaşlarının yardımsever olmaları nedeniyle dışlanma duygusuna kapılmadıkları görülmüştür. Bu konudaki görüşlerden iki öğrenciye ait olanları şu şekilde ifade edilmiştir ve diğer öğrenciler içerisinde bu görüşlerin aksini belirten olmamıştır. Önyargı kavramının bazen karşılıklı olabileceği sebebiyle bu başlık altında, Türklerin yabancı uyruklu öğrencilere ve yabancı uyruklu öğrencilerin Türklere karşı önyargılarının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeye katılan yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı Türklerin kendilerine önyargılı davranmadıklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğu kendilerinin yabancı bir ülkeye gelmelerinden dolayı merakla birlikte Türklere karşı az da olsa önyargı taşıdıklarını; "Önyargılarım vardı. Sonuçta ben Afrika ülkesinden geldim ve ister istemez halk tarafından dikkat çekiciydim. Fakat zamanla ben alıştım sanırım halk da alıştı." (Ö8.) şeklinde ifade etmiştir.Kendilerini yalnız hissettiğini bildiren yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurdukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, yurt dışında öğrenim gören öğrencilerin yalnızlık hissettiklerini ve öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını ortaya çıkaran araştırmalar bulunmaktadır. Due, Zambrano, Chur-Hansen, Turnbull ve Niess (2015) araştırmasında; yabancı uyruklu öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları öncelikle kendi ülkesinden gelen arkadaşlarına daha sonra öğretim elemanlarına ve sonrasında da kendi ülkelerinin temsilcilerine sordukları ve bu şekilde sorunlarını giderdikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Uluslararası Öğrencilerin Kültürel sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. *Yabancı uyruklu öğrencilerin kültürel sorunları*

Kodlar	**f**
Türk yemeklerine alışamadım	15
Türkiye'deki yaşam tarzına alışamadım	7
Damak tadına uygun yemek bulmakta zorluk çekiyorum	15
Türkadetvegöreneklerinianlamaktazorlanmıyorum	12
Türkiye'de sağlıklı beslenmediğimi düşünüyorum	10
Dinimiz, gelenek kültürümüz de benzerlik olduğu için sorun yaşamadım	10
Toplam	69

Tabloda görüldüğü gibi görüşmeye katılan yabancı uyruklu lisans ve lisansüstü öğrencilerin çoğunluğu (f=15) Türk yemeklerine alışamamaktır. Öğrencilerin bir kısmı (f=7) ise Türkiye'deki yaşam tarzına alışamadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (f=15) tam anlamıyla Türk yemeklerine alışamadıklarını belirtmişlerdir. Kendi yemeklerini yapmak istedikleri halde Yurt 'da bu tarz bir imkânlarının olmadıklarını söylemişlerdir. Kendi kültürlerine uygun yemek yemek için ise varsa ev kiralamış arkadaşları, bu arkadaşlarının evlerinde yemek özlemlerini giderdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin bir kısmı (f=10) ise sağlıklı beslenmediğini belirtmiştir.``İlk geldiğimde 9 kilo aldım türk yemeklerinin çok yağlı.``(Ö2). Öğrencilerin tamamına yakını, kendi ülkelerindeki ve Türkiye'deki gelenek-göreneklerin birbirine çok benzediğini belirterek bu konuda önemli bir sorun yaşamadıklarını vurgulamışlardır. Bununla birlikte sorun yaşadıklarını dile getiren az sayıda öğrenci, bazı ritüellerin uyuşmaması ve kutlama biçimlerinin farklılığı gibi konuları ön plana çıkarmıştır. Bu durumu katılımcılar şu şekilde dile getirmişlerdir: Mesela 8 Mart diyelim, Kadınlar Gününde herkes annesine, ninesine gül götürür veya bir şey alır, öyle yani. Burada sorun olur diye tabi kimseye götüremiyorsun. Başkaaçıdan bir şey yok yani, sadece 8 Mart'ta var (Ö10). Şimdi biz de el öpme falan yok da beni rahatsız etmiyor (Ö7)"Kutlamalar törenler aynı diyebiliriz. Sadece bizde mart ayında geçirilen nevruz kutlaması oluyor. Orada herkesten farklı kutlanıyor. Kutlamada kendi yöremize uygun kıyafetler giyeriz Azerbaycan'da ." (Ö10.),

Katılıcıların çoğunluğu (f=10) gelenekle ilişkili sorunların alt boyutlarında gelenek kültürlerinin benzer olduğunu, dinlerinin aynı olduğunu belirterek bu konuda sorunlar yaşamadıklarını ifade etmişler."Benzerlikleri biraz var. Sonuçta dinimiz aynı. Müslümanız." (Ö2.), "Evet ben bizim kültürümüze benzediği için burayı seçtim. Hem eğitimi de güzel. Kolay oldu benim için." (Ö15.) biçiminde ifade etmişlerdir.

Uluslararası Öğrencilerin Sosyal Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4. *Yabancı uyruklu öğrencilerinSosyal Sorunları*

Kodlar	**f**
Türkiye'de yaşamaktan mutluyum	**15**

Samsun'da yaşamaktan mutluyum	**10**
Şehirdeki sosyal imkânların öğrenciler için yeterli olmadığını düşünüyorum	**5**
Şehirdeki halkın yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının iyi olduğunu düşünüyorum	**13**
Ev/yurt sahiplerinin/yöneticilerinin yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının iyi olduğunu	**9**
Türkiye'deki kurallara uymakta zorlanmiyorum	**12**
Sosyal ortamlara katılmakta zorlanıyorum	**8**
Bazen açık giysiler giydiğim zaman halk tarafından bakışlar rahatsız ediyor	**1**
Toplam	**73**

Tablo 4 incelendiğinde görüşmeye katılan 15 yabancı uyruklu öğrencinin verdikleri cevaplara ilişkin görüşlerine baktığımızda, büyük çoğunluğu Türkiye'de (f=15) ve Samsun'da (f=10) yaşamaktan mutlu olduğunu, öğrencilerin bir kısmı (f=5) şehirdeki sosyal imkanların yeterli olmadığını, şehir halkının yabancı öğrencilere karşı iyi davrandıkları (f= 13), ev/yurt sahiplerinin/yöneticilerinin yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının iyi olduğunu (f=9) belirtmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşler: ``Türkiye` de ve Samsun`da olmaktan mutluyum, çünkü beklentilerimi karşılıyan ülke ve şehirdir.(Ö1,Ö2,Ö7) `` Şehirdeki sosyal imkanları yeterli buluyorum, boş zamanlarımızı değerlendirecek mekanların (sinema, tiyatroya, piknik alanları vs) olması beklentilerimi karşılıyor. Öğrenclerin bir kısmıysa kültürel imkanları yeterli bulmadıklarını söylemiştir. ``Hayır kültürel imkanları yeterli bulmuyorum.``(Ö4) ``Türkiye`deki kurallara uymakta zorlanmıyorum çünki kural her yerde kuraldır. Türkiye`de zor kuralların olduğunu düşünmüyorum.`` (Ö15). ``Sosyal ortamlara çok rahat katılamıyorum dil problemi yüzünden, her katıldığımda yeni arkadaşlar edinmekte zorlanıyorum``.(Ö9) `` Bazen açık giysiler giydiğim zaman halk tarafından bakışlar rahatsız ediyor (Ö3). Görüşmeye katılan Öğrenciler Samsun'da ve Türkiye'de yaşamaktan genel anlamda mutlu olduklarını belirtmektedirler.

Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Akademik sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Akademik sorunları*

Kodlar	**f**
Akademik Türkçe'nin ögretilmemesinden dolayı derslerde zorluk çekiyorum	9
Aldığım eğitimin akademik beklentilerimi karşıladığını düşünmüyorum	10
Üniversiteyle ilgili bir sorunla karşılaştığında yardım edecek birilerini bulabiliyorum	13
Ders hocasının konuşmasını takip etmekte zorlanıyorum	7
Sunum yaparken zorlanmıyorum	9
Toplam	**49**

Tablo 5 incelendiğinde görüşmeye katılan 15 yabancı uyruklu öğrencinin verdikleri cevaplara ilişkin görüşlerine baktığımızda, Öğrencilerin çoğu (f=13) Üniversiteyle ilgili bir sorunla karşılaştığında yardım edecek birilerini bulabildiğini, öğrencilerin çoğu kısmı (f=10) aldığı eğitimin akadademik beklentilerini karşılamadığını, belirtmiştir. Akademik Türkçe öğretilmemesinden dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmiştir (f=9) . Katılımcıların bir kısmı (f=7) ders hocalarının konuşmalarını rahatlıkla takip etdiğini söylemiştir. Akademik Türkçeleri yeterli olmadığından sunum yaparken zorlandıklarını belirtmişler (f=9). Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri; "Akademik türkce öğretilmemesinden dolayi dersleri anlamakta ve sunum yapmakta zorluk çekiyorum" (Ö1 Ö3) Evet burda aldığım eğitim akademik beklentilerimi karşılıyor``(Ö10). Akademik beklentilerimi karşılayacağını düşünerek geldim buraya ancak hiçde düşündüğüm gibi olmadı derslerimin ingilizce olacağı halinda derslerim türkçe. (Ö4) "Üniversitedeki lab ve malzemelerin yetersizliğinden yararlana bilmiyorum" (Ö7). "Ders hocalarımın konuşmasını rahatlıkla takip ediyorum ve not almakta zorlanmıyorum" (Ö9,Ö10) "Akademik türkçem iyi olmadığından dolayı ders hocalarımın konuşmalarını takip etmekte zorlanıyorum" (Ö3.Ö5.Ö6)

Uluslararası Öğrencilerin Psikolojik sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Psikolojik sorunlar*

Kodlar	**f**
Türkiye'de kendimi yalnız hissediyorum	8
Ailemi ve memleketteki arkadaşlarımı özlüyorum	15
Farklılıklımnedeniyle dışlandığını düşünmüyorum	7
Türkiye'deki insanların yabancı öğrencilere karşı önyargılı olmadığını düşünüyorum	9
Reng tonumuz farklı olduğu için bize farklı rahatsız edici şekilde bakıyorlar	2
Toplam	**41**

Öğrencilerin en çok belirttikleri sorun aile ve memleket özlemidir.(f=15) Öğrenciler kendilerini bazen gizli gizli ağladıklarını belirtmişlerdir. Lakin burda kendilerini yalnız hiss etdiklerini belirtmişler (f=8) Öğrencilerin çoğu(f=9) Türkiye'deki insanların yabancı öğrencilere karşı önyargılı olmadığını lakin Afrika kökenli öğrenciler ise ten renklerinden dolayı hem öğrenci arkadaşları hem de halkın tavırlarını kendilerini rahatsız ettiğini söylemişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri;"Ailemi ve memleket ardaşlarımı çok özlüyorum (Ö5),(Ö7)

"Reng tonumuz farklı olduğu için bize farklı rahatsız edici şekilde bakıyorlar (Ö7, Ö4) "Çevremdekilerle rahat ilişki kura biliyorum, Türkçe öğrenmemde türk arkadaşlarım çok yardımcı oldular (Ö8)."Bu zamana kadar kimse bana önyargılı davranmadı" (Ö3)

Uluslararası Öğrencilerin Sağlık Sorunlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sağlık sorunları*

Kodlar	**f**
Sağlık ile ilgili ciddi sorun yaşamadım	11
Sağlık hizmetlerine ulaşmakta zorlandım	13
Sunulan sağlık hizmetlerinin yeterli olmadığını düşünüyorum	9
Yabancı öğrenciler için sağlık hizmetlerinin ucuz olmadığını düşünüyorum	12
Sağlık sigortam yok	8
Toplam	**53**

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğu(f-15) sağlıkla ilgili ciddi sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin çoğu kısmı (f-13) sağlık hizmetlerine ulaşmakta zorluk çektiğini belirtmiştir. Özellikle kendi sigortasını yatıran öğrenciler sağlık sigortası ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ortadoğu kökenli öğrencileri de genelde Suriyeli sandıkları için doktorda olumsuzluklar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşleri; "Sağlıkla ilgili hiç bir sorun yaşamadım" (Ö5), "Sağlık sigortam olsada sağlık hizmetlerini yeterince kullana bilmiyorum" (Ö14). "Devlet sağlık sigortasının maliyyeti çok pahalı bu yüzden özel sigorta yaptırdım ancak özel sigortayı devlet hastanelerinde kullana bilmiyorum" (Ö6). "Sağlık sigartasının maliyyeti pahalı olduğu için yaptırmadım" (Ö2).

Uluslararası Öğrencilerin Ekonomik Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 8. *Uluslararası öğrencilerinin ekonomik sorunları*

Kodlar	**f**
Yabancı bir ülkedeysen her zaman bir ekonomik sorun vardır	15
Ulaşım çok pahalı	14
Yurtların ve barınma yerlerinin çok pahalı	14
Uçak fiyatlarının pahalı	7
Ailem geçimimi sağlıyor	6
Hayır, burslueğitimaldığımiçinekonomiksorunyaşamadım	8
Çalışma izni zor	12
Toplam	**76**

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların tümü (f=15) ekonomik anlamda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar (f=14) ekonomik sorunlara ilişkin sorunların alt boyutlarında ulaşımın ve yurtların çok pahalı olmasını vurgulayarak bu konudaki görüşlerini *"Ulaşım çok pahalı bir durak bile gitsen aynı parayı ödemek zorundasın"* (Ö5..Ö6.). *"İlk geldiğim yıllarda barınma yeri bulmak zor olduğu için bulduğum ilk eve yada yurda taşınıyordum."*(Ö10.), *"Evin içini doldurmak, yani buzdolabı dolab vs almak çok pahalı oluyordu."*(Ö12.) ifade etmişlerdir.

Katılımcıların (f=12) belirttikleri başka bir alt boyut ise iş yerlerinin zor bulunması ve çalışma izninin zor alınması gibi konulara dokunmuşlardır. Bu konulara ilişkin görüşleri: *"Çalışmak istiyorum ama iş yerleri bulmakta zorlanıyorum."* (Ö5.,Ö7., Ö.11), *"Yüksek lisansların çalışma şansı daha çok oluyor ama ben çalışmıyorum. Türkiye burslusuyum. Ama burs olanaklarının artırılması lazım."* (Ö3.), *"Yabancı öğrenci olduğumuz için KPSS'ye girerek atanamıyoruz. Ancak özel sektörde çalışabiliriz. Bu da büyük oranda olmuyor. Dezavantaj KPSS' den atanamamak. " Burada alanımda çalışabilirim ama simdi bu alanda çalışmayı düşünmüyorum. Ailemin gönderdiği parayı yetirecek kadar kullanmaya çalışıyorum."* (Ö4.), *Burada çalışmayı düşünmedim. Çalışma izni almak sorun oluşturuyor."* (Ö15.) şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri Açıkkalın, Demirel ve Önsoy (1996), Esentürk-Ercan (1998), Garabayev (2000), Ekşi, Dilmaç ve Şirin (2002), Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010), Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş'in (2012) görüşleri ile örtüştüğü söylenebilir.

4.Sonuç ve Öneriler

Araştırmada literatür taramasına dayalı olarak Türkiye ' de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sosyal-kültürel ve ekonomik sorunları yedi boyutta yapılandırılmıştır. Bu boyutlar; arkadaşlık ilişkileri sorunları, ekonomik sorunları, sorunlarından oluşmaktadır. Bu yedi boyuttan hareketle, yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerden alt boyutlar oluşturularak, bu alt boyutlar altında sosyo-kültürel ve ekonomik sorunlar tanımlanmıştır.

İnsan ilişkileri boyutunda Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans yüksek lisans öğrencilerine arkadaşlık ilişkileri, arkadaş edinme konusunda ne gibi sorunlar yaşadınız? Sorusu sorulmuştur. Alınan yanıtlar aşağıda açıklanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu, insanı çok misafirperver olduğu için çokta sorun yaşamamak, dışlanma gibi durumlarla karşılaşmamak, herkesle iyi anlaşabilmek, hem Türk, hem kendi memleketlerinden olan arkadaşlarının olması; Katılımcıların az bir kısmı ise: dil yetersizliği yüzünden arkadaş bulmada sorun yaşamak, iletişim kurmakta zorluk çekmek, yalnızlık hissinin derslere etki etmesi gibi sonuçlara varılmıştır.

Katılımcılar gelenek kültürlerinde benzerlik olduğu için sorun yaşamadıkları, dinlerinin aynı olduğu için sorun yaşamadıkları, kültürümüzden çok farklı ama çok güzel kutlamalar oluyor uyum sağlaya bildikleri şeklinde alt boyutlarla sıralanmıştır. Katılımcıların çoğu yemekleri çok güzel bulduklarını, yemek kültürüne alıştıklarını; az bir kitle ise yemeklerin çok acılı olmasından dolayı alışmakta zorlandıkları, ekmekleri yiyemedikleri, yemeklere alışamadıkları için yurttan eve taşındıkları şeklinde sıralanmıştır

Katılımcıların cevaplarında öğrencilerin Türkiye ve Samsun'da yaşamaktan mutlu olduğunu görülmüştür. Öğrenciler şehirdeki halkın ve esnafın yabancı öğrencilere karşı tutum ve davranışlarının genel anlamda iyi olduğunu belirtseler de mülakatlarda öğrencilerin halk ve esnafla yaşadıkları olumsuz örneklere de rastlanmıştır. Öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında genellikle kendi memleketlilerinin ya da diğer uluslararası öğrencilerin kendilerine yardım ettiğini belirtmektedirler. Öğrencilerin eğitimlerini yarıda bırakıp ülkelerine dönmeyi düşünüp düşünmedikleri sorulduğunda bu soruya ankete katılanların büyük çoğunluğu hayır demiştir. Çok az bir kısmı ise evet demiştir. Evet diyenlerin gerekçeleri sorulduğunda ise öğrenciler beklentilerinin kar- şılanmamasının, maddi sıkıntının ve memleket özleminin bunda etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların akademik konular ile ilgili verilen cevaplarında öğrencilerin en önemli probleminin dil (akademik anlamda) problemi olduğu görülmüştür. Buna rağmen öğrenciler aldıkları eğitimden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en fazla belirttikleri sorun öğrencilerin özellikle sözel dersleri anlamakta zorlanmasıdır. Ayrıca öğrenciler yazılı sınavlarda da zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun aile özlemi içerisinde olduğu, ülkelerindeki arkadaşlarını özlediğini, memleketlerinden ayrı kalmanın kendilerini üzdüğünü, çevrelerindekilerle rahat ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin en fazla üzerinde durdukları konu aile ve memleket özlemi oluştur. Öğrenciler kendilerini bazen yalnız hissettiklerini ve gizli gizli ağladıklarını belirtmişlerdir. Afrika kökenli öğrenciler ise ten renklerinden dolayı hem öğrenci arkadaşları hem de halkın tavırlarını kendilerini rahatsız ettiğini söylemişlerdir.

Katılımcılar sağlık ile ilgili cevaplarında öğrencilerin ciddi sorunlarının olmadığı görülmüştür. Öğrenciler genelde sağlık hizmetlerinden çok fazla yararlanmadıklarından sağlık konusunda genellikle fikir beyan etmemişlerdir. Ancak kendi kaynakları ile okuyan öğrencilerin sağlık sigortası konusunda sorunlarının olduğu görülmüştür.

Türkiye 'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ekonomik sorunlarına ilişkin sorunlara ulaşmak için katılımcılara eğitim gördüğünüz ülkede ne gibi ekonomik sorunlar yaşıyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. Sorulan soru neticesinde; Katılıcıların büyük bir kısmı: Yabancı bir ülkedeysen her zaman bir ekonomik sorun vardır, ulaşım ve yurtların çok pahalı olması, iş yerlerinin zor bulunması, çalışma izninin zor alınması, burs olanaklarının eksikliği, yasal kuralların herkese eşit olmaması, uçak fiyatlarının pahalı olması gibi sorunlar bildirmişler ve bu sorunlarla başa çıkmada bazı katılımcılar para konusunda ailelerinden destek aldıklarını ve bazılarının burslu eğitim aldıkları için sorun yaşamadıkları şeklinde sıralanmıştır.

Öneriler

Uluslararası öğrencilerin Türkçe konuşmalarındaki aksaklıkların Türk öğrenciler tarafından dalga konusu yapılmaması ile ilgili Türk öğrencilere yönelik oryantasyon çalışmaları yapılabilir. Bu çalışmalar kamu spotları kullanılarak tüm Türkiye'ye yönelik üniversitelerin kendilerinin yapacak olduğu bilbord ve diğer yayınlarla ya da hocaların bizzat derslerde bu konuyu işleyerek yapılabilir. Bu sayede yabancı öğrenciler Türkçe konuşmada çekinmeyecekler ve en önemli sorunları olan dil problemini daha rahat halledebileceklerdir. Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin ten renklerinden dolayı yaşadıkları problemler de benzer uygulamalarla giderilebilir. Kıskançlık hissinin ortadan kaldırılması ile ilgili olarak yukarıda belirtilen yöntemler kullanılarak uluslararası öğrencilerinin herhangi bir Türk gencinin hakkını çalmadığı, aksine bu öğrencilerin Türkiye için bir değer olduğu Türk öğrencilere anlatılmalıdır.

Uluslararası öğrencilerin hem kendi kültürlerine ait yemek özlemlerinin giderilmesi hem de yeterli ve sağlıklı beslenebilmeleri için kendilerine kaldıkları yurtlarda yemek yapma imkânı ve ortamı sağlanmalıdır. Öğrenciler tabldot şeklinde çıkan yemekleri yemeye ve kantinden beslenmeye zorlanmamalıdır.

Öğrencilerin şehir halkı ve esnafı ile ilgili yaşadığı olumsuz tecrübelerin azaltılması önemlidir. Öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında hem üniversite bünyesinde (üniversitenin bünyesinde uluslararası öğrencilere yönelik bir ofis olmasına rağmen bu ofisin etkin işlemediği düşünülmektedir) hem de şehirde öğrencilere yönelik faaliyette bulunan bir ofisin kurulması önerilebilir. Bu tarz bir ofisin açılmasının öğrencilerin sorunlarının ilk elden ve daha hızlı çözümünde etkili olacağı, programdan beklenen katkıyı ise artıracağı belirtilebilir.

Öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde arkadaşlık ile ilgili sorunlarının giderilmesi önemlilik arz etmektedir. Genellikle öğrencilere TÖMER'de dil öğrenmeleri için tanınan süre bir yıldır. Kuşkusuz bu süre dil becerilerinin ve akademik becerilerin gelişmesi için yeterli olmayabilmektedir. Akademik becerilerinin gelişmesinde ise TÖMER'de akademik bir eğitim almaları da önerilebilir. Bunun yanı sıra öğrencilere üniversitelerinde ek derslerin verilmesi önerilebilir.

Öğrencilerin aile ve memleket özlemlerinin azaltılmasında Türk öğ- rencilerin ve Türk halkının öğrencilere daha fazla yardımcı olması önerilebilir. Afrika kökenli öğrencilerin sorunları ile ilgili de arkadaşlık kısmında yapılan öneriler tekrarlanabilir.

Uluslararası öğrenciler her ne kadar sağlık konusunda ciddi problemler yaşamadıklarını belirtseler de sağlık hizmetleri konusunda da iyi bilgilendirilmedikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin sağlık hizmetleri ile ilgili süreçler konusunda daha iyi bilgilendirilecekleri bir tanıtım faaliyeti yapılabilir. Kendi kaynakları ile okuyan öğrencilerin de sağlık sigortası konusunda Türkiye tarafından desteklenmesi önerilebilir.

Kendi imkânları ile okumak isteyen öğrencilere yönelik bursa imkânlarının artırılması önerilebilir. YTB burslusu öğrencilere yaz döneminde yurtlarda yemek yeme imkânı sağlanması ya da burs miktarlarının yaz döneminde artırılması önerilebilir.

Kaynakça

Arslanoğlu, R. A. (2013). Küreselleşme ve Üniversite. Uludağ Üniversitesi İktisadı ve İdari bilimler Fak. Dergisi cilt 21.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2012). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ekinoks Yayıncılık, Ankara.

Bilgili, A.E. (2001). "Bir Ortaöğretim Formatı Olarak Sosyal Lise", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, İstanbul.

Boratav. K. (1996). Ekonomi ve Küreselleşme. Derleyen: Işın Kansu. Kigem yayınları, Ankara

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Yükseköğretim Kurulu Yayın No 2014/2. Eskişehir.

Erkizan, H.N. (2002). Küreselleşmenin Düşünsel ve Tarihsel Temelleri Üzerinde. Doğu Batı.

Eroğlu, Ö. (2002). Küreselleşme Ekonomik Krizler ve Türkiye. Bilim Kitabevi, İsparta

Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Güvenç, N. (1998). Küreselleşme ve Türkiye. BDS yayınları, İstanbul.

Kıroğlu, K., Kesten, A., Elma, C. (2010). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo Kültürel ve Ekonomik Sorunları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 2, Aralık 2010, ss.26-39.

Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Bilgili, A. E. (2001). Bir ortaöğretim formatı olarak sosyal lise. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi sayı?

Boratav. K. (1996). Ekonomi ve küreselleşme. Derleyen: Işın Kansu. Kigem yayınları, Ankara

Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. R., & Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of vietnamese international students. International Journal of İntercultural Relations, 34(4), 413-426. doi: 10.1016/j.ijintrel.2010.02.009

Brisset, C., Safdar, S., Lewis, J. R., ve Sabatier, C. (2010). Psychological and sociocultural adaptation of university students in France: the case of vietnamese international students. International Journal of İntercultural Relations, 34(4), 413-426. doi: 010.1016/j.ijintrel.2010.02.009

Brown, L., & Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. Studies in Higher Education, 38(7), 1004-1019. doi: 10.1080/03075079.2011.614940

Brown, L., & Jones, I. (2013). Encounters with racism and the international student experience. Studies in Higher Education, 38(7), 1004-1019. doi: 10.1080/03075079.2011.614940

Chaudhry, A. Q., Kiran, M., & Khan, Z. (2013). Cultural problem being faced by international students in the university of the Punjab. South Asian Studies,28 (2), 479. Chaudhry, A. Q., Kiran, M., & Khan, Z. (2013). Cultural problem being faced by international students in the university of the Punjab. South Asian Studies,28(2), 479.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. Yükseköğretim Kurulu Yayın No 2014/2. Eskişehir.

Çöllü, E. F. ve Öztürk, E.Y. (2009). Türk cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları. Konya Selçuk Üniversitesi Örneği. Journal of Azarbaijani Studies., 12, 223-239.

Çöllü, E.F. ve Öztürk Y.E. (2009). Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba topluluklarından Türkiye'ye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin uyum ve iletişim sorunları (Konya Selçuk Üniversitesi örneği). Journal of Azerbaijani Studies, 11, 223-239

Erdoğan, İ. (1995). Karşılaştırmalı Eğitim Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (3), 265-282

Erkizan, H. N. (2002). Küreselleşmenin Düşünsel ve Tarihsel Temelleri Üzerinde. Doğu Batı.

Eroğlu, Ö. (2002). Küreselleşme Ekonomik Krizler ve Türkiye. Bilim Kitabevi, İsparta

Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Forbes-Mewett, H., & Nyland, C. (2013). Funding international student support services: Tension and power in the university. Higher Education, 65(2), 181-192. doi: 10.1007/s10734-012-9537-0

Forbes-Mewett, H., & Nyland, C. (2013). Funding international student support services: Tension and power in the university. Higher Education, 65(2), 181-192. doi: 10.1007/s10734-012-9537-0

Güvenç, N. (1998). Küreselleşme ve Türkiye. BDS yayınları, İstanbul.

Kara, M. (2001). Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, s. 222.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metin Dil Bilim Ölçütleri Doğrultusunda İncelenmesi

Doç. Dr. MehmetKARA
Gazi Üniversitesi
mehkara@gazi.edu.tr
Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak Üniversitesi
mustafaulutas@gmail.com

Özet

Metin dil bilim, 1960'lı yıllardan sonra yapısalcı temele dayalı olarak ortaya çıkan, metinlerin dilsel düzenliliklerini ve kurucu özelliklerini bir bütünlük içerisinde ele alıp değerlendiren bir disiplindir. Metin dil bilimin tarihsel önemi, dil bilimin cümleye indirgenmiş dar bakış açısını aşması ve böylece metinlerin disiplinlerarası çalışılmasına olanak sağlaması olarak ifade edilmektedir. Metin dil bilim çalışmaları, özellikle dilin en önemli araçlarından olan çeşitli metinlerin dil bilimin esaslarınca incelenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bir metnin metinselliği ile ilgili problemler, metin dil bilimin gerçek odak noktasıdır. Bir metin; bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık olmak üzere yedi metinsel ölçütü barındıran iletişimsel bir olay olarak nitelendirilmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, daha birçok becerinin yanında öğrencilerin; *"…Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması…*" amaçlarını içermektedir. Bu amaçların sağlanmasında, bir metne nasıl yaklaşılacağının, metnin nasıl değerlendirileceğinin ve amacına uygun bir metnin nasıl oluşturulacağının kavranması oldukça önemlidir. Metin dil bilim ölçütlerinin bilinip kavranması, yazılı veya sözlü metin üretiminin yanında okuma ve dinleme metinlerine daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaya da katkı sağlayacaktır. Metin dil bilim yaklaşımı, bir metnin tüm yapılarıyla beraber değerlendirilip anlaşılmasına ve yine özgün bir metnin oluşturulmasına rehberlik eden önemli bir alandır. Bu bakımdan Türkçe öğretim programında,konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlarda, bu alana yönelik içeriğe yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de metin dil bilim yaklaşımına yönelik çalışmalar dikkate alındığında, Türk edebiyatı ürünleri, çeşitli metinler ve Türkçe eğitimi materyallerinin metin dilim bilim ölçütleri açısından incelenmesine yönelik araştırmaların oldukça yeni olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın tarandığında, Türk edebiyatında yer edinmiş birtakım metinlerin metin dil bilim ölçütleri açısından incelendiği, metin dil bilim yaklaşımının dil eğitimi açısından değerlendirildiği ayrıca merkezî birtakım sınavların metin dil bilim ölçütleri bağlamında incelendiği araştırmalar ve çok daha fazlasının yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkçe dersi öğretim programlarının metin dil bilim ölçütleri çerçevesinde incelendiği çalışmalara rastlamak pek mümkün görünmemektedir. Oysa Türkçe dersi öğretim programlarını çok çeşitli açılardan inceleyen yüzlerce çalışma vardır. Günümüzde yeni bir Türkçe öğretim programı uygulanmakta ve bu program içerik açısından daha önceki programlara göre birtakım farklılıklar göstermektedir. Bu bakımdan, yeni programda yer alan kazanımların metin dilim ölçütleri açısından ele alınarak birkaç yıl içerisinde çok kez güncellenen ve değişen programa dair birtakım tespitlerde bulunmak önemli görülmektedir.Bu çalışmanın amacı, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuşma ve yazma kazanımlarını metin dil bilim ölçütleri doğrultusunda incelemektir. Doküman analizine dayalı olarak yapılan çalışmada, konuşma ve yazma kazanımları incelenip sözlü ve yazılı metin oluşturma sürecinde metin dil bilim yaklaşımı ölçütlerine ne ölçüde yer verildiği; yer verildi ise bu kazanımların metin üretim sürecine nasıl aktarıldığı tespit edilmiş ve elde edilen verilerden hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:*Türkçe dersi öğretim programı, Metin dil bilim, Kazanım, Konuşma, Yazma*

Investigation on The Text Linguistic Criterias of Speaking and Writing Achievements in Ministery of Education 2018 Turkish Course Curriculum

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KARA
Gazi University
mehkara@gazi.edu.tr
Dr. Mustafa ULUTAŞ
Uşak University
mustafaulutas@gmail.com

Abstract

Text linguistics is a discipline that evaluates the linguistic regularities and constitutive characteristics of texts in an integrated manner, which emerged from the 1960s on the basis of structuralism. The historical significance of the text linguistics, exceeding the narrow perspective of linguistics and thus reduced the sentences are expressed as to allow the interdisciplinary study of the text. Text linguistics studies provide an important contribution to the examination of various texts, especially those of the most important tools of language, on the basis of linguistics. Problems with the textuality of a text are the real focus of text linguistics. A text; it is described as a communicative event that contains seven textual criteria: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, contextuality and intertextuality. 2018 Turkish Course Curriculum, contains many more aims besides, *"...ensuring that they are conscientious, accurate and attentive to use in accordance with Turkish language, speaking and writing rules; emotions and thoughts in a way that they can express their views or thesis in an effective and understandable way, verbally and in writing…*" aims. In achieving these goals, it is important to understand how to approach a text, how to evaluate the text, and how to construct a text suitable for its purpose. Knowing and comprehending text linguistic criteria will contribute to approaching reading and listening texts with a more critical view as well as producing written or oral texts. The text linguistic approach is an important field that guides a text to be evaluated and understood together with all structures and to create a unique text. Therefore, in the Turkish course curriculum, it is considered appropriate to include content related to the development of speaking and writing skills in this area. Considering studies on text linguistics approach in Turkey, it is possible to say that the researches about examining Turkish literature products, various texts and Turkish education materials in terms of text linguistic criteria are quite new. When the literature is searched, some texts taken place in Turkish literature are examined in terms of text linguistics criteria, the text linguistic approach is evaluated in terms of language

education, it is also seen that many central examinations have been conducted in the context of text linguistic criteria and much more have been done. Today, a new Turkish coursecurriculum is being implemented and this program differs from previous programs in terms of content. In this regard, it is important to consider some of the achivements in the new program in terms of text linguistic criteria and to make some determinations about the changing program that has been updated many times over several years.The aim of this study is to examine the speaking and writing achievements in the 2018 Turkish CourseCurriculum in the light of the text linguistic criteria. The study was based on document analysis. Speaking and writing achievements were examined. In this research, it is determined how much text linguistic criteria are included in the process of producing verbal and written texts. It is determined how the curriculum achievements are transferred to the text production process and some results are reached on the basis of the obtained data.
Keywords:*Turkish course curriculum, Text lingustics, Achivement, Speaking, Writing*

1. Giriş

Metin dil bilim, 1960'lı yıllardan sonra yapısalcı temele dayalı olarak ortaya çıkan, metinlerin dilsel düzenliliklerini ve kurucu özelliklerini bir bütünlük içerisinde ele alıp değerlendiren bir disiplindir. Metin dil bilimin tarihsel önemi, dil bilimin cümleye indirgenmiş dar bakış açısını aşması ve böylece metinlerin disiplinlerarası çalışılmasına olanak sağlaması olarak ifade edilmektedir (Bussmann, 1998: 1190). Metin dil bilim çalışmaları, özellikle dilin en önemli araçlarından olan çeşitli metinlerin dil bilimin esaslarınca incelenmesine önemli bir katkı sağlamaktadır. Bir metnin metinselliği ile ilgili problemler, metin dil bilimin gerçek odak noktasıdır. Bir metin; bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık olmak üzere yedi metinsel ölçütü barındıran iletişimsel bir olay olarak nitelendirilmektedir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Bağlaşıklık

Bir sistem olarak metnin sağlamlığı, metni metin yapan unsurların sürekliliği ile desteklenir. Metinlerdeki çeşitli unsurlar ve bunların kullanımları birbiriyle ilişkilidir. Her bir unsur, diğer unsurların ortaya çıkmasında ve kullanımında az da olsa bir rol oynar. Metinselliğin ilk ölçütü bağlaşıklık olarak adlandırılmakta ve metnin yüzey yapı bileşenlerinin nasıl ele alınacağı ile ilgilidir, diğer bir ifadeyle duyduğumuz veya gördüğümüz doğal sözcükler bir dizilişte karşılıklı olarak bağlanır. Yüzey bileşenleri, dil bilgisel biçimlere ve kurallara göre birbirlerine bağlıdır, böylece bağlaşıklık dil bilgisel bağımlılıklara dayanmış olur. Bağlaşıklık kavramıyla iletişimde söz diziminin bu işlevi vurgulanmaktadır (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Bağdaşıklık (Tutarlılık)

Metinselliğin ikinci ölçütü bağdaşıklık olarak adlandırılmaktadır ve metinsel dünya bileşenlerinin yani kavramların yapılandırılması ve yüzey metnin altında yatan ilişkilerin karşılıklı erişilebilir ve alakalı olması ile ilgilidir. Bir kavram olarak "anlam" sözcüğü; bilgiyi temsil eden ve ileten dilsel bir ifadenin potansiyelini tanımlamak için kullanıldığında, metinde ortaya çıkan ifadelerle gerçekte aktarılan bilgiyi belirlemeye katkı sağlar. Sözcüklerin birden çok anlamı vardır ancak normal koşullar altında bir metinde bağlamına göre yalnızca bir anlam ifade eder. Eğer verilmek istenen anlam net değilse, metnin anlaşılması sürecinde belirsizlikler ortaya çıkabilir. Metni oluşturanın birden fazla anlamı aynı anda iletme niyeti taşıması durumunda, hesapta olmayan belirsizliklerin görülmesi olasıdır. Bununla birlikte yeterince açık olmamasına rağmen insanın verilmek istenen anlamı keşfetme ve belirsizliği çözme yeteneği, iletişimin şaşırtıcı ve karmaşık süreçlerinden biridir. Her metnin bir mantığı vardır çünkü metindeki ifadeler ile verilen bilgi arasında anlam bakımından süreklilik bulunur. Anlamsız bir metinde, sözü edilen süreklilik bulunmaz çünkü ifade edilen kavramların ve ilişkilerin yapılandırılması ile okuyucunun önceki bilgileri arasında ciddi uyumsuzluklar mevcuttur. Bu süreklilik, kavramların ve ilişkilerin yapılandırılmasında karşılıklı erişim ve uygunluğu ifade eden bağdaşıklık olarak tanımlanmaktadır (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Amaçlılık ve Kabul Edilebilirlik

Metinlerin yüzey yapısındaki bağlaşıklık ve metinsel dünyanın altında yatan bağdaşıklık, en belirgin metinsellik unsurlarıdır. Bunlar metin bileşenlerinin birbirine nasıl uyduğunu ve anlamlı olduklarını gösterirler. Bununla birlikte, gerçek iletişimde metin özelliği taşıyan ve taşımayan unsurlar arasında tam anlamıyla bir sınır çizemezler.

Bağlaşıklık ve bağdaşıklık metne yönelik işlemleri belirleyen metin merkezli kavramlardır. Buna ek olarak metinsel iletişim faaliyetlerine büyük ölçüde katılmış olan kullanıcı merkezli kavramlara ihtiyaç vardır. Buradan yola çıkarak metinselliğin üçüncü ölçütü amaçlılık olarak kabul edilmektedir. Amaçlılık ölçütü, metni üretenin niyetine ilişkin birtakım özellikleri yansıtmaktadır. Bu ölçüt, metin bileşenlerinin bağlaşıklık ve bağdaşıklık özelliğine sahip olması şartıyla bilgiyi paylaşmak veya belli bir plan doğrultusunda belirtilen bir hedefe ulaşmayı ifade eder.

Metinselliğin dördüncü ölçütü, metni kullananın yani okuyucu ya da dinleyicinin tutumuna ilişkin birtakım özellikleri barındıran kabul edilebilirlik olarak görülmektedir. Kabul edilebilirlik ölçütü; bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerine sahip metin bileşenleri arasında, alıcı için bilgi edinme ya da belli bir plana bağlı olarak iş birliğini sağlama açısından bazı kullanım veya ilgi düzeyi içeren özelliklere sahip olmalıdır. Okuyucunun/dinleyicinin bu tutumu; metin türü, sosyal veya kültürel ortam ve hedeflerin istenilebilirliği gibi faktörlere cevap verir. Burada ayrıca, okuyucu/dinleyici tarafından bağlaşıklık ve bağdaşıklığın sürdürülmesi kendi başına bir amaç olarak yorumlanabilir, böylece ihtiyaç duyulan bilgi tedarik edilir veya gerektiği gibi tolere edilir. Kabul edilebilirlik kısıtlanmışsa, iletişim yönlendirilebilir. Metin üreticisinin amaçlılığı açık bir şekilde uygulandığı hâlde okuyucu/dinleyicinin kabul edilebilirlik ile ilgili sorular sormaya başlaması metin açısından bir uyuşmazlığa işaret eder (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Özellikle kurmaca metinler, yazar tarafından bir amaç doğrultusunda yazılır ve bu yazılan metinler okuyucu ve dinleyici tarafından ikna edici ve kabul edilebilir olmalıdır. Eğer durum böyle olmazsa diğer ölçütlerde olduğu gibi metnin sağlamlığı tartışmalı hâle gelebilir.

Bilgisellik
Metinselliğin beşinci ölçütü, bilgisellik olarak adlandırılır ve sunulan metin içeriğinin ne ölçüde beklendik veya beklenmedik, bilinen ya da bilinmeyen olması ile ilgilidir. Yani bir metnin okuyucular/dinleyiciler için ne kadar yeni ve beklenmedik olduğunu ifade etmek için bilgisellik kavramı kullanılır. Metinde bilgilendirici olayların gerektiği kadar işlenmesi, diğerlerine göre daha çok çaba gerektirir. Fakat bu durum okuyucu/dinleyici için metne daha çok ilgi çekicilik, merak, heyecan ve bilgisellik gibi özellikler katar. Ancak bununla birlikte okuyucuyu/dinleyiciyi bilgiyi işleme sürecinde aşırı bilgiye boğup iletişimi tehlikeye atmamak için azami özen gösterilmelidir. Bilgisellik ölçütü genellikle metnin içeriğiyle ilgilidir ancak herhangi bir dilde alt sistemdeki unsurlar bilgilendirici olabilir. Sesbirimler veya söz dizimi gibi dil sistemleri tamamlayıcı veya yardımcı görevdeyken içerik üzerindeki vurgu, bağdaşıklığın metinsellikteki baskın rolünden kaynaklanmakta ve bu nedenle dikkatin doğrudan içeriğe odaklanması daha az görülmektedir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).
Okuyucu/dinleyici açısından metnin bilgiselliği; onun anlaşılabilirliği, seviye altı veya üstü olma durumu ile alakalı olurken metin yazarı açısından düşünüldüğünde ise bu durum onun geçmiş ve hazırbulunuşluk seviyesini gösteren bir unsur olarak düşünülür.

Durumsallık
Metinselliğin altıncı ölçütü olan durumsallık, bir metni mevcut ya da yeniden üretilebilir durumlarla ilişkili hâle dönüştüren etkenler için kullanılan bir terimdir. Bunlar dolaylama olmaksızın nadiren uygulanan, kişinin kendi inanç ve hedeflerini mevcut iletişimsel durumda ne ölçüde beslediği ile ilgili bağlamsal etkilerdir. Mevcut durumdaki erişilebilir kanıtlar, "gerçek dünya"nın nasıl organize edildiğine dair önceki bilgilerimiz ve beklentilerimizle birlikte örnek duruma aktarılmaktadır. Bir metnin baskın işlevi, örnek durumun akla uygun olarak doğrudan açıklanmasını sağlamaksa, durum gözlenir. Baskın işlev, durumu metin üreticisinin hedeflerine uygun bir şekilde yönlendirmekse, durum yönetimi gerçekleştirilir. Gözleme ve yönetme arasındaki sınır doğal olarak bulanıktır ve katılımcıların bireysel görüşlerine göre değişebilir. Doğrusu, insanlar normal seyrindeki işlerin istenildiği şekilde gittiği izlenimi yaratmak için yönetimlerinin gizlenmesini tercih ederler (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

Metinlerarasılık
Metinselliğin yedinci ölçütü olan metinlerarasılık, bir metinde kullanılan bilgilerin daha önce üretilmiş bir ya da birden fazla metne bağlı olarak kullanımını sağlayan faktörlerle ilgili bir kavramdır. Metinlerarasılık, genel olarak metin türlerinin niteliklerinin kendine özgü yapılarının sınıflandırılması sürecinden sorumludur. En kapsamlı dolaylama, belli amaçlar için belirli özelliklere sahip olması beklenen metin türlerinin geliştirilmesi ve kullanılmasının amaçlandığında görülür. Dolaylama, belli alanda iyi bilinen ünlü sözler veya edebiyat eserleri gibi metinlerden alıntı yapıldığı veya bunlara atıfta bulunduğu zaman daha küçüktür. Bunun yanında dolaylama, özellikle karşılıklı konuşmalarda diğer metinleri cevaplamak, çürütmek, özetlemek veya değerlendirmek gibi etkinliklerde son derece azdır.

Belirli bir yapıda, metinlerarasılığa güven az çok belirgin olabilir. Parodiler, eleştirel incelemeler, reddiyeler veya raporlar gibi türlerde metin üreticisi, önceki metinleri sürekli olarak incelemelidir ve okuyucu/dinleyicinin de üretilen metinlere aşina olması gereklidir (De Beaugrande ve Dressler, 1981).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, daha birçok becerinin yanında öğrencilerin; *"…Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması…*" amaçlarını içermektedir (MEB, 2018: 8). Bu amaçların sağlanmasında, bir metne nasıl yaklaşılacağının, metnin nasıl değerlendirileceğinin ve amacına uygun bir metnin nasıl oluşturulacağının kavranması oldukça önemlidir. Metin dil bilim ölçütlerinin bilinip kavranması, yazılı veya sözlü metin üretiminin yanında okuma ve dinleme metinlerine daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaya da katkı sağlayacaktır. Metin dil bilim yaklaşımı, bir metnin tüm yapılarıyla beraber değerlendirilip anlaşılmasına ve yine özgün bir metnin oluşturulmasına rehberlik eden önemli bir alandır. Bu bakımdan Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlarda, bu alana yönelik içeriğe yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de metin dil bilim yaklaşımına yönelik çalışmalar dikkate alındığında, Türk edebiyatı ürünleri, çeşitli metinler ve Türkçe eğitimi materyallerinin metin dilim bilim ölçütleri açısından incelenmesine yönelik araştırmaların oldukça yeni olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın tarandığında, Türk edebiyatında yer edinmiş birtakım metinlerin metin dil bilim ölçütleri açısından incelendiği (Eskimen, 2015; Parlak, 2009; Aşkın-Balcı, 2006; Özkan, 2004; Lüleci, 2010; Torusdağ, 2013), metin dil bilim yaklaşımının dil eğitimi açısından değerlendirildiği (Çıkrıkçı, 2007; Çocuk ve Kanatlı, 2012; Dilidüzgün, 2010; Temizkan, 2016; Çintaş-Yıldız, 2015; Karadeniz, 2015; Lüle Mert, 2011), ayrıca merkezî birtakım sınavların metin dil bilim ölçütleri bağlamında incelendiği araştırmalar (Kalafat, 2013; Coşkun-Ögeyik, 2010) ve çok daha fazlasının yapıldığı görülmektedir. Günümüzde yeni bir Türkçe Öğretim Programı uygulanmakta ve bu program içerik açısından daha önceki programlara göre birtakım farklılık göstermektedir. Bu bakımdan, yeni programda yer alan kazanımların metin dilim ölçütleri açısından ele alınarak birkaç yıl içerisinde çok kez güncellenen ve değişen programa dair birtakım tespitlerde bulunmak önemli görülmektedir.

2. Yöntem
Araştırma Modeli
Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. "*Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.*" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009: 21). Doküman analizine dayalı olarak yapılan çalışmada, konuşma ve yazma kazanımları incelenip sözlü ve yazılı metin oluşturma sürecinde metin dil bilim yaklaşımı ölçütlerine ne ölçüde yer verildiği; yer verildi ise bu kazanımların metin üretim sürecine nasıl aktarıldığı tespit edilmiş ve elde edilen verilerden hareketle birtakım sonuçlara ulaşılmış ve öneriler sunulmuştur.

Verilerin toplanması/Veri toplama aracı
Çalışmanın veri toplama aşamasında Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'ndaki konuşma ve yazma kazanımları tablolaştırılmıştır. Hazırlanan kazanımlar tablosu 3 farklı alan uzmanına sunulmuş ve bu uzmanlardan, kazanımları metin dil bilimsel ölçütlere göre incelemeleri istenmiştir.

Veri Analizi
Çalışmaya katkı yapan alan uzmanları ve araştırmacıların görüşlerinden hareketle 2018 Türkçe programında ifade edilen konuşma ve yazma kazanımları metin dil bilimsel ölçütlere göre yorumlanmıştır. Buradan hareketle programın konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik birtakım çıkarımlarda bulunulmuştur.

3. Bulgular

Tablo 1. *1. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	Kazanım	Metinsellik Ölçütü
Konuşma	**Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.** *a) Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları sağlanır. b) Öğrencilerin çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.*	Öğrenciler, bu kazanımla metin dil bilim ölçütlerinden az da olsa bağlaşıklık (edindiği basit düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru şekilde) ile bağdaşıklık (basit, temel durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla edindikleri ve öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Göz teması kurmanın; işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır. b) Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.*	Öğrenciler bu kazanımla edindiklerinden ve öğrendiklerinden hareketle kısmen amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı bir cümle) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.** *a) Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır. b) Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiklerini tutarlı ve doğru bir şekilde) ve kısmen de olsa bağdaşıklık (anlamı ve kuralları tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazılarını görsel unsurlarla destekler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.**	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 1. sınıf düzeyinde 4 konuşma, 13 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 1'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 3, yazma kazanımlarından ise 4'ünde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma

kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin genellikle edindiği bilgileri bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerine uygun olarak kısmen kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanında amaçlılık ve durumsallık ölçütlerinin de konuşma kazanımlarında yer bulduğu dikkat çekmektedir. Bu sınıf düzeyinde henüz bilgisellik, kabul edilebilirlik ve metinlerarasılık ölçütlerinin konuşma kazanımlarında kullanılmadığı görülmektedir. Yazma kazanımları incelendiğinde, bilgisellik haricindeki metinsellik ölçütlerinin tümünün kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerini içeren *"Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır."*kazanımının yönergesinde içeriğe ilişkin herhangi bir sınırlandırma ve net bir açıklama yer almadığından bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgili kazanımı öğrenmeleri, öğretmenlerin ise öğretmeleri pek mümkün görünmemektedir.

Tablo 2. *2. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.** *Öğrencilerin tanıdıkları kişiler, bildikleri yerler ve yaşadıkları olaylar hakkında konuşmalar yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler, bu kazanımla metin dil bilim ölçütlerinden az da olsa bağlaşıklık (edindiği basit düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru şekilde) ile bağdaşıklık (basit, temel durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** *Öğrenciler konuşmalarında yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla edindikleri ve öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Beden dili hakkında kısa bilgi verilir. Öğrenciler konuşmalarında beden dilini etkili kullanmaları için teşvik edilir. b) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır. c) Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.*	Öğrenciler bu kazanımla edindiklerinden ve öğrendiklerinden hareketle kısmen amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı bir cümle) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir. b) Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiklerini tutarlı ve doğru bir şekilde) ve kısmen de olsa bağdaşıklık (anlamı ve kuralları tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.** *Kimlik bilgilerini (adı, soyadı, doğum yeri, doğum tarihi vb.) içeren formları doldurmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *a) Kartpostal ve/veya tebrik kartı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa yönergeler yazar.** *Öğrencilerin basit yemek tarifi ile çocuk oyunu yönergeleri yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği kelime ve kelime grupları ile kalıp ifadeleri) bağdaşıklık (verilen yönergeleri, durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı cümle kurma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal

		tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarını görsel unsurlarla destekler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.**	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 2. sınıf düzeyinde 4 konuşma, 14 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında konuşma kazanımlarından 3, yazma kazanımlarından ise 10'unda metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin genellikle edindiği ve ***öğrendiği*** bilgileri bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerine uygun olarak kısmen kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanında amaçlılık ve durumsallık ölçütlerinin de konuşma kazanımlarında yer bulduğu dikkat çekmektedir. Bu sınıf düzeyindeki konuşma kazanımlarında, 1. sınıfa ek olarak ***kabul edilebilirlik*** ölçütünün yer aldığı görülmektedir. Yazma kazanımları incelendiğinde, bilgisellik haricindeki metinsellik ölçütlerinin tümünün kullanıldığı görülmektedir. 2. Sınıf yazma kazanımlarında bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerinin daha çok kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 3. *3. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.** *Öğrencilerin temalar çerçevesinde kendi belirledikleri ya da öğretmen tarafından belirlenen bir konu hakkında konuşma yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler, bu kazanımla metin dil bilim ölçütlerinden bağlaşıklık (edindiği basit düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru şekilde) ile bağdaşıklık (basit, temel durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.** *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla edindikleri ve öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın (yerinde hitap ifadeleri kullanma, göz teması kurma, işitilebilir ses tonuyla, konu dışına çıkmadan, kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma) önemi hatırlatılır. b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*	Öğrenciler bu kazanımla edindiklerinden ve öğrendiklerinden hareketle kısmen amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Konuşma	**Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.** *a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir. b) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (alıntı yapma, örnek gösterme) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Nokta, virgül, iki nokta,*	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiklerini tutarlı ve doğru bir şekilde) ve kısmen de olsa

	ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımında büyük harf kullanımı üzerinde durulur.	bağdaşıklık (anlamı ve kuralları tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (görsellere uygun ana fikir oluşturma) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *a) Mektup ve/veya anı yazdırılır. b) Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir. c) Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa yönergeler yazar.** *Öğrencilerin basit bir etkinlik ve çocuk oyunu yönergesi yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği kelime ve kelime grupları ile kalıp ifadeleri) bağdaşıklık (verilen yönergeleri, durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı cümle kurma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (öğrendiği eş sesli kelimeleri tutarlı ve doğru bir şekilde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.**	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan

		örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 3. sınıf düzeyinde 6 konuşma, 17 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 3'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 4, yazma kazanımlarından ise 12'sinde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin genellikle edindiği ve öğrendiği bilgileri bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütlerine uygun olarak kısmen kullanmaları beklenmektedir. Bunun yanında ***kabul edilebilirlik*** ve ***metinlerarasılık*** ölçütlerinin de konuşma kazanımlarında yer bulduğu dikkat çekmektedir. Yazma kazanımları incelendiğinde, bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütlerinin daha çok kullanıldığı, ayrıca metinsellik ölçütlerinin tamamına kazanımlarda yer verildiği görülmektedir. 3. sınıf yazma kazanımlarına ilişkin yönergelere bakıldığında, bu sınıf düzeyinde artık metin türlerinin çeşitlendiği görülmekte bu durum da amaçlılık ölçütünün kullanımını artırmaktadır.

Tablo 4. *4. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Hazırlıklı konuşmalar yapar.** *a) Öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmaları sağlanır. b) Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği temel düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek, konuyla ilgili bilgilendirmek) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla edindikleri ve öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *a) Nezaket kurallarına uygun konuşulması gerektiği hatırlatılır. b) Beden dilini etkin kullanmanın önemi vurgulanır.*	Öğrenciler bu kazanımla edindiklerinden ve öğrendiklerinden hareketle kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Konuşma	**Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.** *a) Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir. b) Farklı bakış açılarına anlayışla yaklaşmanın önemi vurgulanır. c) Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır. d) Bir konuşmadaki/tartışmadaki bakış açılarını ayırt etmeleri sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (alıntı yapma, örnek gösterme) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Bilgilendirici metin yazar.** *a) Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir. b) Verilen ya da kendi belirledikleri bir konu hakkında araştırma yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.** *Öğrencilerin bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlamaları, bir oyunun aşamalarını anlatan kitapçık hazırlamaları ya da yol tarifi yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği kelime ve kelime grupları ile kalıp ifadeleri) bağdaşıklık (verilen yönergeleri, durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı cümle kurma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *a) Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur. b) Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.*	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiklerini tutarlı ve doğru bir şekilde) ve kısmen de olsa bağdaşıklık (anlamı ve kuralları tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.

Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (görsellere uygun ana fikir oluşturma) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), durumsallık (türe uygun kahramanlar yazma) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *a) Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir. b) Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.** *"de" ve "ki" bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki edat ve bağlaçları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (öğrendiği eş sesli kelimeleri tutarlı ve doğru bir şekilde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla edindikleri ve öğrendiklerinden hareketle bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.**	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan

		örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 4. sınıf düzeyinde 6 konuşma, 22 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 4'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 4, yazma kazanımlarından ise 15'inde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde metinsellik ölçütlerinden durumsallık ve bilgiselliğin birer kazanımda kullanıldığı görülmektedir. Bu sınıf düzeyinde *"Konuşma stratejilerini uygular."* kazanımının yönergesi incelendiğinde bir alt sınıfta aynı kazanımın işaret ettiği amaçlılık ilkesinin kullanılmadığı göze çarpmaktadır.Yazma kazanımları incelendiğinde ise metinsellik ölçütlerinin tamamının kazanımlarda yer aldığı, bir alt sınıfla benzer olarak bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütlerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5. *5. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Hazırlıklı konuşma yapar.** *Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği temel düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek, konuyla ilgili bilgilendirmek) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (alıntı, anıştırma, vd.) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen hareketler), kabul edilebilirlik (ikna edici hareketler), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bilgilendirici metin yazar.** *a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, bu bölümlerde yazacaklarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir. c) Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek), durumsallık (metnin amacına uygun) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bir işin işlem basamaklarını yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği kelime ve kelime grupları ile kalıp ifadeleri) bağdaşıklık (verilen yönergeleri, durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı cümle kurma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.** *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti,*	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiklerini tutarlı ve doğru bir şekilde) ve kısmen de olsa bağdaşıklık (anlamı ve kuralları tutarlılık ve doğruluk

	noktalı virgül ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.	içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *Öğrenciler dilekçe yazmaya teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve durumsallık (hedef kitleye göre) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.** *Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel ses olaylarını tutarlı ve doğru bir şekilde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.** *Güdümlü, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 5. sınıf düzeyinde 7 konuşma, 16 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 5'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 5, yazma kazanımlarından ise 13'ünde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde metinsellik ölçütlerinin tümünün kullanıldığı, bunun yanında amaçlılık ölçütünün çok sık yer aldığı görülmektedir. Sınıf düzeyi dikkate alındığında konuşma becerisinin gelişiminde amaçlılık ölçütünün sık kullanılması, hazırlıklı konuşmalar ve sunu yapma etkinliklerinin olmasına bağlanabilir. Yazma kazanımları incelendiğinde ise metinsellik ölçütlerinin tamamının kazanımlarda yer aldığı; bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık ölçütlerinin daha çok kullanıldığı ve ayrıca metinlerarasılık ölçütünün de bir önceki sınıf düzeyine göre daha sık yer aldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 6.*6. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Hazırlıklı konuşma yapar.** *Öğrencilerin verilen bir konu hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği temel düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek, konuyla ilgili bilgilendirmek) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (alıntı, anıştırma, vd.) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen hareketler), kabul edilebilirlik (ikna edici hareketler), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bilgilendirici metin yazar.** *a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek), durumsallık (metnin amacına uygun) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği kelime ve kelime grupları ile kalıp ifadeleri) bağdaşıklık (verilen yönergeleri, durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (anlamlı cümle kurma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana fikir oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *Duyuru, ilan ve reklam metinleri yazdırılır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve durumsallık (hedef kitleye göre) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.** *Güdümlü, serbest, kontrollü, tahminde bulunma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 6. sınıf düzeyinde 7 konuşma, 14 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 6'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 5, yazma kazanımlarından ise 12'sinde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarında, bu sınıf düzeyinde metinsellik ölçütlerinin tümünün kullanıldığı, bu sınıf düzeyinde yine amaçlılık ölçütünün çok sık yer aldığı görülmektedir. Yazma kazanımları incelendiğinde de yine metinsellik ölçütlerinin tamamının kazanımlarda yer aldığı; bağlaşıklık, bağdaşıklık ve amaçlılık, metinlerarasılık ölçütlerinin daha çok kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Kazanımların işaret ettiği metinsellik ölçütlerine bakıldığında 5-6. sınıf konuşma ve yazma kazanımlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 7. *7. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Hazırlıklı konuşma yapar.** *Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği temel düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek, konuyla ilgili bilgilendirmek) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (alıntı, anıştırma, vd.) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen hareketler), kabul edilebilirlik (ikna edici hareketler), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağla*nır.	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek), metinlerarasılık (ikna etmek, etkilemek) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.** *a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), bilgisellik (bilgi, görüş ve düşünceleri paylaşma) ve metinlerarasılık (kaynak gösterme) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bilgilendirici metin yazar.** *a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır. b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Yazma	**Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), kısmen de olsa bağdaşıklık (kelime/kelime gruplarını ve keleri anlamına uygun, tutarlı ve doğru biçimde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve durumsallık (hedef kitleye göre) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *Haber metni ve/veya anı yazmaya teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek), metinlerarasılık ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.** *Not alma, özet çıkarma, serbest, kontrollü, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden hareketle yazma ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle

		desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 7. sınıf düzeyinde 7 konuşma, 17 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 7'ye bakıldığında konuşma kazanımlarından 5, yazma kazanımlarından ise 15'inde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarının önceki sınıf düzeylerinden herhangi bir farklılık göstermediği dikkat çekmektedir. Yazma kazanımlarında ise bağlaşıklık, bağdaşıklık ve metinlerarasılık ölçütlerinin yeni kazanımlarla pekiştirildiği göze çarpmaktadır.

Tablo 8. *8. Sınıf Konuşma ve Yazma Kazanımlarının Metinsellik Ölçütleri*

Beceri Alanı	**Kazanım**	**Metinsellik Ölçütü**
Konuşma	**Hazırlıklı konuşma yapar.** *a) Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanmaları, sunu hazırlamaları sağlanır. b)Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği temel düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek, konuyla ilgili bilgilendirmek) ve metinlerarasılık (görsel fikir ilişkisi) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle basit düzeyde kısmen bağdaşıklık (kelime ve kelime gruplarını anlam açısından tutarlı ve doğru biçimde), amaçlılık (cümlenin bağlamına uygun olarak) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenebilir.
Konuşma	**Konuşma stratejilerini uygular.** *Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle amaçlılık (ana fikri destekleyen kuralları), kabul edilebilirlik (ikna edici tutumları), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (alıntı, anıştırma, vd.) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla öğrendiklerinden hareketle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikri destekleyen hareketler), kabul edilebilirlik (ikna edici hareketler), durumsallık (ortama uygun davranmayı) ve metinlerarasılık (canlandırma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Konuşma	**Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle amaçlılık ve durumsallık (görseli amacına ve duruma uygun kullanma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), metinlerarasılık (görsel yazı ilişkisi) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı öğrenir.
Yazma	**Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.** *a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), bilgisellik (bilgi, görüş ve düşünceleri paylaşma) ve metinlerarasılık (kaynak gösterme) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Bilgilendirici metin yazar.** *a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır. b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Yazma	**Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Cümlenin ögelerini ayırt eder.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.** *Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Formları yönergelerine uygun doldurur.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (verilen yönergeleri, boşlukları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Hikâye edici metin yazar.** *a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî ögeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yaralanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki kelime ve cümle yapılarını/kalıplarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve durumsallık (hedef kitleye göre) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Kısa metinler yazar.** *Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapılarını tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Şiir yazar.**	Öğrenciler bu kazanımla kısmen bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ve amaçlılık (ana duygu oluşturma) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarını düzenler.** *a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları tutarlı ve doğru bir şekilde) ve bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütlerini seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (içerik ve başlık uyumunun mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek), metinlerarasılık ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında mizahi ögeler kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.** *Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağlaşıklık (öğrendiği bu düzeydeki bağlaç ve edatları tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle

		desteklemek) ve bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.**	Öğrenciler bu kazanımla özellikle bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek), bilgisellik (görüş ve düşünce belirtmek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.
Yazma	**Yazma stratejilerini uygular.** *Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.*	Öğrenciler bu kazanımla basit ve temel düzeydeki bağlaşıklık (edindiği ve öğrendiği bu düzeydeki dil bilgisel yapıları/kalıp ifadeleri tutarlı ve doğru bir şekilde), bağdaşıklık (olay ve durumları mantıksal tutarlılık ve doğruluk içinde), amaçlılık (ana fikir oluşturma), kabul edilebilirlik (ikna edicilik, görsellerle desteklemek) ve metinlerarasılık (günlük hayattan örnekler) ölçütünü seviyesine uygun olarak kullanmayı bilir.

Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı 8. sınıf düzeyinde 7 konuşma, 20 yazma kazanımı bulunmaktadır. Tablo 8'e bakıldığında konuşma kazanımlarından 5, yazma kazanımlarından ise 17'sinde metinsellik ölçütlerine rastlanmaktadır. Konuşma kazanımlarının önceki sınıf düzeylerinden herhangi bir farklılık göstermediği dikkat çekmektedir. Yazma kazanımlarında ise bir önceki sınıf düzeyinde pekiştirildiği görülen bağlaşıklık, bağdaşıklık ve metinlerarasılık ölçütlerinin yanına bilgiselliğin eklendiği görülmektedir.

4. Sonuç

1. Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programının konuşma ve yazma kazanımları metinsellik ölçütleri bağlamında incelendiğinde, bu ölçütlerin programda örtük olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Kazanımların taşıdığı metinsellik ölçütleri çalışmaya katkı yapan alan uzmanlarının bu kazanımlar ve kazanımlara ilişkin yönergeleri derinlemesine incelemesi sonucunda belirlenmiştir. Bu ölçütler, kazanımlarda yeterince açıklanmamış ya da ele alınan konuların sınıf düzeylerine göre uygun bir biçimde sınırlandırılmadığı belirlenmiştir.
2. Çeşitli metin türlerine ait üretim etkinliklerinde öğretmen ve öğrenciye kılavuzluk edecek ölçütlerin somut bir biçimde ortaya konmamasından dolayı metin üretiminde sorun yaşanmasının kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.
3. Sınıf düzeyleri arttıkça metinlerarasılık ve bilgisellik ölçütlerinin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bu durum metin türlerinin çeşitlenmesinden kaynaklanmaktadır.
4. Kazanımlar sınıf düzeylerine göre incelendiğinde yazılı ve sözlü metin oluşturmada bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütünün daha yoğun olarak ele alındığı görülmektedir.

Kaynakça

Aşkın-Balcı, H. (2006). Metindilbilim açısından bir çözümleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1(21), 191-204.

Bussmann, H. (1998). *Routledge dictionary of language and linguistics*. USA: Routledge.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun-Ögeyik, M. (2010). Metindilbilim ölçütleriyle yabancı dil sınavlarının değerlendirilmesi: ÜDS sınavından örnek bir betimleme çalışması. Milli Eğitim, 2010(186), 151-166.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi.*Dil Dergisi,* 2007(138), 43-57.

Çintaş-Yıldız, D. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık kullanımları. *International Journal of Human Sciences,* 12(2), 163-186.

Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012, Temmuz). Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, Mersin.

de Beaugrande, R. A., and Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. USA: Longman.

Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği-bir öykü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2010-1), 13-30.

Eskimen, A. D. (2015). Oğuz Atay'ın "Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya" öyküsünü metindilbilimsel bağdaşıklık ve tutarlılık görünümlerinden hareketle inceleme. *International Journal Of Languages' Education And Teaching,* 3(3), 144-171.

Kalafat, Ş. (2013). ALES-Türkçe sorularının metin dilbilimsel bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri üzerinden değerlendirilmesi. *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.Kafkas Üniversitesi, Kars.

Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 1-17.

Lüle-Mert, E. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi,* 2011(153), 7-23.

Lüleci, M. (2010). *Yeni bir disiplin olarak metin dilbilim ve türk edebiyatına metin dilbilimsel bir yaklaşım.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Özkan, B. (2004). Metindilbilimi metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in Onikiye Bir Var adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(1), 167-184.

Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig'in metindilbilimsel yapısı*. Yayımlanmamış doktora tezi,Gazi Üniversitesi, Ankara.

Temizkan, M. (2016). Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki okuma etkinliklerinin metin yapısı açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 31-52.

Torusdağ, G. (2013). Metindilibilime genel bir bakış ve metindilbilimsel bir çözümleme örneği olarak Ömer Seyfettin'in "İlk Cinayet"i. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 2013(24), 54-86.

İlkokullarda İletişim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglu_s@ibu.edu.tr
Mahmut Remzi SOYSAL
Canip Baysal İlkokulu
mrsoysal01@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları ilkokullardaki iletişim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ili, Merkez ilçesinde görev yapan, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan 7 ilkokuldaki, 35 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış anket formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Araştırma sonunda; karşılıklı saygı, anlayış, nezaket, sevgi, güven, hoşgörü ve dürüstlüğün okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayacağı tespit edilmiştir. Okullarda daha çok "ön yargılı olma, birbirini yanlış anlama, dinlememe vb." iletişim sorunlarının yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimde verimliliği ve başarıyı artıracağı, insanların mutlu olacağı, huzurlu bir ortamın oluşacağı, kalitenin artacağı, eğitimin üst seviyeye çıkacağı tespit edilmiştir. Saygılı, hoşgörülü, nazik, anlayışlı, güler yüzlü, yapıcı, pozitif davranışların iletişim becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
Anahtar Kelimeler:*İletişim, Öğretmen, İlkokul*

Teacher Opinions on Communication Process in Primary Schools

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet BaysalUniversity
memisoglu_s@ibu.edu.tr
Mahmut Remzi SOYSAL
Canip Baysal Primary School
mrsoysal01@hotmail.com

Abstract

The present study aimed to determine classroom teachers' views on the communication process utilized in the primary school they are employed in. Case study design, one of the qualitative research methods, was used in this study. Study group was composed of 35 classroom school teachers, reached by using convenient sampling method, employed in 7 primary schools at Bolu provincial center. Research data were collected through a semi-structured questionnaire prepared by the researcher. Analysis of the data included inductive analysis which is a type of content analysis. At the end of the study it was identified that mutual respect, understanding, courtesy, love, trust, tolerance and honesty would ensure a healthy communication system at school. It was also concluded that communication problems such as "being prejudiced, miscommunicating, not actively listening, etc." were experienced at the school. It was determined that a sound communication system would increase productivity and achievement in education and training, people would be happier, peaceful atmospheres would be generated, quality would increase and educational levels will increase. Respectful, tolerant, gentle, understanding, cheerful, constructive, positive behaviors were found to improve communication skills.
Keywords:*Communication, Teacher, Primary school*

1. Giriş

Kişilerarası iletişim, en az iki bireyin karşılıklı olarak bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını belli yollarla paylaştıkları psiko-sosyal bir süreç şeklinde açıklanabilir (Kaya, 2012: 5). İletişim, çift yönlü işleyen, mana üzerine kurulu bir süreçtir. İletişim haberleşmeyi de kapsar. Kısaca iletişim, birey, grup ve örgütler arasında mesaj alış verişi sürecidir(Şişman, 2011:187). İletişimle kişi, sosyal bir varlık olarak kendini gerçekleştirerek, toplumun üyesi olmaktadır. Latince'deki karşılığı "communis" sözcüğünden türemiş ve "iletişim" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan "communication" kelimesi de mana olarak ortaklığı, toplumsallaşmayı, birlikteliği açıklamaktadır. Bir toplumda bireyin kendisinden önce var olan kuralları öğrenerek değer ve inançları özümsemesi ve bunlara uygun olarak kendisine verilen rolleri oynaması kısaca toplumsallaşması, yalnız iletişim ile gerçekleşir. "İnsanlar, başkalarıyla bir arada olmak, onları anlamak, kendilerini ifade edebilmek ve etki yaratmak yani toplusallaşabilmek amacıyla iletişim kurmakta." İletişim yardımıyla insanlar, kişiliklerini de tanımlama imkanı bularak, toplumsal hayatını gerçekleştirebilirler. Bir iş ekibi içerisinde fikir üretmeyi ve bunu hareketleriyle işe dönüştürmeyi sağlayabilirler (Gürgen,1997; akt. Okkalı, 2008: 18). İletişimi yalnızca konuşma yapmak şeklinde değerlendirmek hatalıdır. İletişim; konuşma, dinleme, yazma, sözsüz ve sembolik aktarımlar dahil her çeşit iletiyi aktarırken ne söyleyeceğimizi, ne zaman söyleyeceğimizi, nerede söyleyeceğimizi, en iyi nasıl söyleyeceğimizi ve verdiğimiz iletilerin alınıp alınmadığını, istediğimiz tesiri bırakıp bırakmadığını fark edebilmeyi gerektiren bir süreçtir (Terzi, 2004: 280). Bireyler, grup(lar) ve toplum hayatta kaldığı müddetçe iletişime ihtiyaç duymaktadırlar. Bireylerin birbirini tanıması, veri alışverişinde bulunması, müşterek iş yapması ve birlikte hareket etmesi iletişim sayesinde olurken; çatışma, ayrışma, kavga da kötü iletişim neticesinde oluşmaktadır. Öyleyse her şartta iletişimden bahsederiz ve iletişim her iş ve işlemin içerisinde yer almaktadır (Metin, 2011: 180). İletişim olmadan müşterek bir hedefin meydana getirilmesi, bu müşterek hedef doğrultusunda kişisel gayretlerin eş güdümlenmesi imkansızdır. İletişim bir araçtır. Formal bir örgütü meydana getirme, örgüt hedeflerine açıklık kazandırma, anlaşılmasını, özümsenmesini sağlama, kişisel ve grup gayretlerini müşterek hedefler doğrultusunda eş güdümleme vasıtasıdır (Aydın, 1994: 150). Müşterek bir hedefe ulaşmak için bir araya gelen bütün grup, topluluk ve kurumlar için iletişim, önceki gibi şimdi de önem taşımakta olup gelecekte de önem taşıyacaktır. Zira yaşamımızın her bölümünde olduğu gibi, kurumların da iletişim olmadan hayatta kalması muhtemel değildir. Tüm toplum çalışmalarında, belli bir örgütün kurulmasında, çalışmaların uyumlaştırılması ve işlerin devam ettirilmesinde, yeterli ve etkili şekilde iletişime gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle örgüt içerisinde ve dışında devamlı bilgi alışverişi önemlidir. Örgütteki kişiler arasında olması gereken uygun etkileşimi temin eden unsur ise örgütsel iletişimdir (Akıncı, 1998, s.111-113; akt. Okkalı, 2008: 43). İletişim olmaksızın

örgütün diğer ana unsurları meydana gelemez. Zira müşterek hedefin tespit edilmesi, bunun örgüt üyelerine iletilmesi, çalışanların birbirleriyle ilişki kurmalarında, işbirliği yapmalarında, örgütü özümsemeleri, örgütün gelişimi için güdülenmelerinin sağlanması sürecinde iletişim etkili ve ana bir rol oynamaktadır (Ateş, 2005: 27). Çalışan, örgüt içerisindeki iletişimden memnunsa, işini yapmaya daha hevesli duruma gelecektir. İletişim, örgütün ve kişilerin ihtiyaçlarını memnuniyetle neticelendirecek bir iş çevresi ortaya çıkararak çalışanların vazifelerini hevesle yapmalarını sağlayacaktır. Böylesi bir çevrede çalışanların harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle çok etkili bir iletişimin sağlandığı örgüt atmosferinde çalışanların motivasyonunun sağlanması daha da kolaylaşmaktadır (Can, 1992: 157; akt. Çiftli, 2013: 55). Bir birey için duyu organlarının, sinir sisteminin manası neyse, bir örgüt için iletişim vasıtalarının, iletişim ağının manası da odur. Okul için iletişim daha da önem taşımaktadır. Zira eğitim, bir etkileşim sürecidir, etkileşimin vasıtası ise iletişimdir. Bu yüzden, okul içerisinde iletişim süreci, hem yönetim hem eğitim için ana gerekliliktir. Okulun hedefleri, toplumsal hedeflere bakmak suretiyle çalışanların daha çok müşterek çalışmasını ve güçlerini eş güdümlemesini gerekli kılar. Bu yüzden okul toplumunda iletişimin ehemmiyeti, içinde yaşadığı topluma bakıldığında daha büyüktür (Başaran, 2000: 127). Eğitim kurumu, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitsel hedeflere ulaşması için bilgi ve hayatlarını paylaştıkları bir ortamdır. Bu ortamın da paylaşılması iletişim sayesinde olur. İletişim, okulda bilgilerin iletilmesi için vazgeçilmez bir olgudur. Bununla birlikte iletişim, hedefleri gerçekleştirmeye, bilgiyi iletmeye, karar almaya, liderlik yapmaya, planlamaya ve değerlendirme yapmaya büyük katkı sunmaktadır (Kocabaş, 2014: 220).

AraştırmanınAmacı

Araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları ilkokullardaki iletişim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Genel olarak iletişim kavramından ne anlıyorsunuz?
2) Yönetimde iletişim kavramından ne anlıyorsunuz?
3) Okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşması hangi faktörlere bağlıdır?
4) Okulunuzda yaşanan iletişim sorunları nelerdir?
5) Sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenler nelerdir?
6) Sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında öğretmenlerin yapması gerekenler nelerdir?
7) Sağlıklı bir iletişim sisteminin olması eğitim öğretimi nasıl etkilemektedir?
8) Sağlıklı bir iletişim sisteminin olmaması eğitim-öğretimi nasıl etkilemektedir?
9) İletişim becerilerini artıran faktörler nelerdir?
10) Okul yöneticileriniz ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları ilkokullardaki iletişim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Bolu ili Merkez ilçesindeki resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Örneklem seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 7 ilkokulda görev yapan, 35 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış anket formu ile elde edilmiştir. Belirlenen amaca uygun şekilde alan yazın incelenmiştir. Kişisel bilgi formu ile açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile ilgili alanında uzman beş öğretim üyesi ile yedi sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler ile yapılan düzeltmeler neticesinde görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Çalışmada katılımcılara dağıtılan görüşme formunun ilk bölümünde, öğretmenlerin kişisel bilgilere ilişkin beş soru bulunmaktadır. Diğer bölümdeyse sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları ilkokullardaki iletişim sürecine ilişkin görüşlerine yönelik on sorudan oluşan açık uçlu soru anketi yer almaktadır. Çalışma grubuna dağıtılan görüşme formuna öğretmenler düşüncelerini yazılı şekilde ifade etmişlerdir. 35 sınıf öğretmeni konuyla ilgili görüş belirtmiştir. Araştırmada her öğretmen için kod kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara dair hiçbir bilgi belirtilmemiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi çeşitlerinden olan tümevarımcı analizden yararlanılmıştır. Araştırma soruları genel başlıklar şeklinde ele alınmış; sorular altında temalar oluşturulmuştur. Yorumların benzerliklerine, farklılıklarına ve ilişkilerine göre öğretmen görüşleri temalara yerleştirilmiştir. Her ifadenin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) tespit edilerek veriler sayısal şekilde ifade edilmiştir. Veriler değerlendirilirken doğrudan ve dolaylı alıntılara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formları "Ö1" vb. şeklinde kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Genel Olarak İletişim Kavramı

Tablo 1. *Genel olarakiletişim kavramına ilişkin bulgular*

Tema		***f***
Etkileşim	İki ya da daha fazla kişinin birbirleriyle etkileşimde bulunması	2
	İnsanlar arasında kurulan bağ	1

	İnsanların birbirleriyle konuşması, dertleşmesi, birbirini fark etmesi	1
Paylaşım	Duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması, paylaşılması, alışverişi	18
Anlaşılabilirlik	İnsanların her yönüyle anlaşabilirliği, ilişki kurma, uzlaşma yolu	11
	Doğru cümleler ya da davranışlarla karşı tarafa kendini anlatabilme	2
	Kişilerarası algı	1
	Verilen mesajın karşı taraftan olumlu/olumsuz dönüt alması	1
İhtiyaç	İnsanın ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı davranışlar bütünü	1
	Sözlü ya da beden diliyle ihtiyaçların alıp verilmesi	1

Tablo 1 incelendiğinde genel olarak iletişim kavramına ilişkin öğretmen görüşlerinin dört tema altında toplandığı (Etkileşim, Paylaşım, Anlaşılabilirlik, İhtiyaç) görülmektedir. Genel olarak iletişim kavramına ilişkin öğretmenler en çok "Paylaşım" temasında yer alan "duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması, paylaşılması, alışverişi" (n=18) şeklinde görüş belirtmiştir. Ö1, konuya ilişkin görüşünü *"Karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerimizi paylaşabilmektir.",* Ö31 *"İnsanların birbiriyle olan duygularının, fikirlerinin paylaşılmasıdır.",*

Ö16 ise *"İnsanların birbirleriyle olan bilgi, fikir ve düşünce alışverişi, haberleşme"* şeklinde ifade etmiştir. İletişim kavramını öğretmenler ayrıca "İnsanların her yönüyle anlaşabilirliği, ilişki kurma, uzlaşma yolu." (n=11) olarak belirtmişlerdir. Ö2 konuya ilişkin görüşünü *"Karşılıklı olarak birbirimizi doğru olarak anlayabilmek."* ,

Ö11 ise *"Karşılıklı olarak birbirimizi doğru olarak anlayabilmek."* şeklinde ifade etmiştir. İletişim kavramına yönelik diğer bir görüş "İki veya daha fazla kişinin birbirleriyle etkileşimde bulunması" (n=2) dir. Ö4, konuya ilişkin görüşünü *"2 ya da daha fazla kişinin sözel, jest-mimik ya da fiziksel temas ile birbirleriyle etkileşimde bulunmasıdır."* şeklinde ifade etmiştir.İnsan ister yalnız başına, ister toplumla birlikte yaşasın, hedeflerine iletişim kurarak ulaşabilir. İnsanda iletişim kurma ihtiyacı, çevreyi etkileme isteğinden kaynaklanır. Bu sebeple iletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek, ya da sadece anlatmak için olsun, asıl hedef, bilgi verme ve karşısındaki kişiyi etkilemektir. Özellikle örgütsel ve grup iletişiminde, bir arada çalışan insanların davranışlarını kontrol etmek ve belli bir hedef doğrultusunda yönlendirmenin vazgeçilmez aracı, iletişimdir. Bu özelliğiyle iletişim yalnızca bir ileti alışverişi değil, insanın toplumsallaşma sürecinde ortak bir etkinlik şeklidir (Tutar, 2003: 44).

Yönetimde İletişim Kavramı

Tablo 2.*Yönetimde iletişim kavramınailişkin bulgular*

	f
İdarecilerin kendi aralarında, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla iletişimi, aralarında kurdukları ilişki	12
Yöneticiler ve okulda çalışan diğer görevliler arasında duygu, düşünce ve bilgi aktarımı, paylaşımı, alışverişi	8
İdarecilerle çalışanlar arasında ve kurumdaki birimler arasındaki uyum, anlaşılırlık	4
Adalet, güven, anlayış, tutum, duyarlık, hoşgörü	3
Yöneticinin, çalışma arkadaşlarıyla vakit geçirmesi, onlarla ilgilenmesi	2
Huzurlu ve uyumlu bir ortamda çalışma	1
Verilen görevlerin yönetilenlere anlamlı şekilde ulaşması, yönetilenlerden anlamlı tepki gelmesi	1
Yöneticilerin iletişim tekniklerini doğru kullanması, kendilerini doğru ifade etmesi	1
Bir birimin temel ve özel işleyişinin sağlanması için kurulan sözlü ya da sözsüz hareketlerin tümü	1

Tablo 2 incelendiğinde yönetimde iletişim kavramına ilişkin öğretmenler en çok "İdarecilerin kendi aralarında, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla iletişimi, aralarında kurdukları ilişki" (n=12) şeklinde görüş belirtmiştir. Ö21, konuya ilişkin görüşünü *"İdarenin kendi içinde ve öğretmenlerle olan iletişimi"*, Ö35 ise *"Yöneticiler ve çalışanların birbirleriyle iletişimi"* şeklinde ifade etmiştir. Yönetimde iletişim kavramını öğretmenler ayrıca "Yöneticiler ve okulda çalışan diğer görevliler arasında duygu, düşünce ve bilgi aktarımı, paylaşımı, alışverişi" (n=8) olarak açıklamışlardır. Ö15, konuya ilişkin görüşünü *"Yöneticiler ve okulda çalışan diğer görevlilerin karşılıklı olarak duygu ve düşüncelerini birbirine aktarabilmesi"*, Ö31 ise *"Kurumdaki yöneticiler ve çalışanlar arasındaki bilgilerin ve düşüncelerin paylaşılmasıdır."* şeklinde ifade etmiştir. Yönetimde iletişim kavramı öğretmenler tarafından "İdarecilerle çalışanlar arasında ve kurumdaki birimler arasındaki uyum, anlaşılırlık" (n=4) olarak da açıklanmıştır. Ö9, konuya ilişkin görüşünü *"Kurumdaki hiyerarşik yapının basamakları arasındaki uyum ve anlaşılırlık olarak görüyorum"*, Ö1 ise *"İdarecilerle çalışanlar arasındaki uyum"* şeklinde ifade etmiştir.Eğitim örgütlerinde örgütün birinci hedefi istendik davranışları kazandırmak olduğu için iletişim öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında önemli bir etkinliktir. Eğitim öğretim uygulamalarında, denetimde, rehberlikte yönetim kademesinin etki alanında yer alan öğretmenlerin hem okul yönetimini doğru bir şekilde anlaması hem de kendini yönetime iyi bir şekilde anlatması gerekmektedir. Okul içerisindeki müdür- öğretmen iletişiminin niteliği, okul amaçlarının gerçekleştirilme derecesi ile öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemektedir (Çelik, 2007; akt. Bayirli, 2012: 32).Yöneticilerin, örgütlerde yatay ve dikey iletişimi birlikte kullanmaları, üyeler arasındaki ilişkilerin ve üyelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlamaları, örgütte bilgi akışının düzenli olabilmesi için enformasyon birimleri kurmaları, iletişim engellerini ortadan kaldırarak iletişim kanallarını açık tutmaları tavsiye edilir. Ayrıca katılımı sağlamak, katılan kişileri motive etmek, söylentileri engellemek, farklı görüşlere saygılı olmak, farklı iletişim araçlarından faydalanmak da yöneticilerden beklenenlerdendir (Şişman, 2011: 189).

Tablo 3.*Okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayan faktörlereilişkin bulgular*

Tema		***f***
Davranış	Karşılıklı saygı, anlayış, nezaket, sevgi, güven, hoşgörü, dürüstlük	31
	Empati kurma	8
	Etkin ve ilgili dinleme	8
	Tavır, tutum ve davranışların uygun olması, üslup	5
	Önyargısız olma	4
	Çalışanların birbirine destek olması, işbirliği	3
	Herkesin düşüncelerini açıkça söyleyebilmesi, açık ve net olma	3
	Eleştirilere açık olma	2
Yönetim	Yönetimin herkese eşit mesafede durması, adalet	2
	Okulun amaçlarının vizyon ve misyonunun tüm personel tarafından benimsenmesi	1
	Çalışanların kendilerini kurumun değerli bir parçası olarak görmesi	1
	Yapılacak işler ve alınacak kararlar için karşılıklı fikir alışverişi oluşturulması	1
	Yönetimin, okul işleyişinden beklentisini çalışanlarına ifade edebilme becerisi	1
	Yöneticilerin iletişim becerilerinin iyi olması	1
	İhtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesi	1
Bütünlük	Veli, öğretmen, öğrenci, idare arasında sağlıklı bir iletişimin olması	2
	Birbirini iyi tanıma	1
	Ortak paydalar	1
	İletişimin ve bilgilerin zamanında ve doğru bir şekilde işlemesi	1

Tablo 3 incelendiğinde okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayan faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin üç tema altında toplandığı (Davranış, Yönetim, Bütünlük) görülmektedir. Okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayan faktörlere ilişkin öğretmenler en çok "Karşılıklı saygı, anlayış, nezaket, sevgi, güven, hoşgörü, dürüstlük" (n=31) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö12, konuya ilişkin görüşünü *"Saygı, sevgi ve hoşgörüye bağlıdır."*, Ö15 *"Hoşgörü, Nezaket"*, Ö22 *"Karşılıklı dialog, anlaşma ve birbirini anlayan insanların oluşturduğu bir kurumda sağlıklı bir iletişim kurmak diye düşünüyorum."*, Ö29 *"Yöneticiler personellerini anlayabilmelidir. Karşılıklı iletişim ve bağlantı içinde olmalıdır. Kısaca iki taraflı birbirini anlayabilmelidir."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayan faktörlerden bir diğeri olarak "Empati kurma" (n=8) şeklinde açıklamışlardır. Ö2 konuya ilişkin görüşünü *"Empati kurmak"*, Ö35 ise *"Karşı tarafı anlamaya çalışmak, empati yapabilmek"* şeklinde ifade etmiştir.Örgütte çalışanların sadece iş becerileriyle başarı elde edilememektedir. Örgüt içindeki çalışanlarla üst yöneticilerle iletişimin nasıl olması gerektiği ve etkin iletişim yöntemlerinin ne olduğu hakkında bilgilendirme; önyargılı düşünceler, algılama farklılığı, konuşma ve dinleme yetersizliği gibi bazı olumsuz tutumları, davranışları en baştan engellenmiş olmaktadır. Aynı şekilde sadece ast konumundaki çalışana değil üst kademedeki yöneticinin de bilgilendirilmesi gereken bir konudur. Çünkü iletişimin harika işlediği bir örgütteki çalışan, örgütünü bırakıp da başka bir yerde çalışmayı düşünmemektedir. Bu da işten doyumunu, örgüte bağlılığını ve güvenini arttırdığı gibi örgütüne yabancılaşma ve tükenmişlik hissini engellemektedir (Altunay, 2009: 44; akt. Polat, 2014: 17-18).

Okulda Yaşanan İletişim Sorunları

Tablo 4. *Okulda yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin bulgular*

	f
Herhangi bir sorun yaşanmamaktadır	13
Önyargılı olma	5
Birbirini yanlış anlama	4
Dinlememe	3
Üsluptan kaynaklanan problemler	3
Karşı tarafın düşüncesinin önemsiz ve işe yaramaz görülmesi	3
Öfke kontrolünün olmaması	2
Kuralların öncelikli tutulması, aşırı resmiyet	2
Kendini doğru ifade etmeme	2
Bilgi aktarımlarının az olması ya da açık ve net olmaması	2
Kişinin her şeyi kendi istediği ve kadar algılaması	1
Öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen arasında yaşanan sorunlar	1
Konuşulan kişiyle kısa süre sonra tamamen yabancılaşma	1
Bencil olma	1
Takdirden uzak yaklaşım	1
İletişim kurulmak istenmemesi	1
Eleştiriye tahammül olmaması	1
Görev tanımlarının sınırlarının tam çizilememesi	1
Kişilerin birbirleri ile benzer veya farklı düşüncelerini paylaşmamaları	1
Karşı tarafın duygu ve düşüncelerini önemsemeden yapılan bilgi aktarımı	1
Bireylerin düşünme ve düşündüğünü ifade etme becerilerinin geliştirilmemesi	1
Öğretmenlerin iletişim dilini çok iyi bilmemeleri	1
Eğitim ve bilgi eksikliği	1

Tablo 4 incelendiğinde okulda yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin bazı öğretmenler (n=13) hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ö8, konuya ilişkin görüşünü *"Herhangi bir iletişim sorunu olduğunu düşünmüyorum."*, Ö20 ise *"Okulumuzda iletişim sorunu yaşanmamaktadır."* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, okulda yaşanan iletişim sorunlarından birini "Ön yargılı olma" (n=5), olarak açıklamışlardır. Ö3, konuya ilişkin görüşünü *"Okulumuzda ön yargıların hakim olduğunu düşünüyorum. Bunun sonucunda insanların konuşmasına fırsat vermeden, insanlar hakkında varsayımlar üzerinden kararlar veriliyor ve tavırlar belirlenerek uygulamaya geçiliyor. Bu beni rahatsız ediyor."*, Ö13 ise *"Ön yargılı davranmak"* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler "birbirlerini yanlış anlama" faktörünü de (n=4), okulda yaşanan iletişim sorunlarına dahil etmişlerdir. Ö2, konuya ilişkin görüşünü *"İnsanların birbirlerini yanlış anlaması"*, Ö29 ise, *"Bazen yanlış anlamalardan doğan iletişim sorunları ile karşılaşılmaktadır."* şeklinde ifade etmiştir.Okul içerisinde yaşanan iletişim sorunları beraberinde anlaşmazlıkların ve çatışmaların yaşanmasına yol açacak, okul içerisinde oluşacak huzursuz ortam aynı zamanda başarının düşmesine de sebep olacaktır.

Sağlıklı Bir İletişim Sisteminin Oluşturulmasında Okul Yöneticisinin Yapması Gerekenler

Tablo 5. *Sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenlere ilişkin bulgular*

	f
Adil olmalı, tüm personele eşit mesafede olmalı, şeffaf olmalı	19
İletişimi kuvvetli, samimi, pozitif, güler yüzlü, aktif, ulaşılabilir, istikrarlı, açık olmalı	16
Ön yargısız olmalı, yapıcı ve çözüm odaklı olmalı	11
Güven vermeli, saygılı, hoşgörülü olmalı	7
Dinlemesini bilmeli, etkin dinlemeli	7
Empati kurabilmeli	4
Sosyal etkinlikler, çeşitli organizasyonlar düzenlemeli	3
Sorumluluk alanlarını ve kendi görevlerini iyi bilmeli	3
Personeli iyi tanımalı, gözlemlemeli	2
Yeniliklere açık olmalı, kendini güncellemeli	2
Eleştirilere açık olmalı	2
Öğretmenler arasında iletişimi kuvvetlendirmeli, işbirliğini desteklemeli	2
Takdir, ödüllendirme ve onurlandırma yapmalı	2
Okulda alınacak kararları öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak almalı	2
Öğretmenlerin, öğrencilerin, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olmalı	2
Göz teması kurmalı	1
Özel ilişkilerini ve duygularını mesleğine ve ilişkilerine yansıtmamalı	1
Öğrenci, öğretmen ve çalışanların okulu severek gelmelerini sağlamalı	1
Çalışanları motivasyonlarını artırmak için geri bildirim vermeli	1
Kişileri kapasitesinin üstünde verim için zorlamamalı	1
Görev, yetki ve sorumluluklarını personele açık bir şekilde ifade etmeli	1
Kurum politikasını oluşturmalı	1

Tablo 5 incelendiğinde sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenlere ilişkin öğretmenler en çok "adil olmalı, personele eşit mesafede olmalı, şeffaf olmalı" (n=19) şeklinde görüş belirtmiştir. Ö9 konuya ilişkin görüşünü "*Tüm personele eşit mesafede durmalı"*, Ö23 ise *"Hoşgörü ile adaleti sağlamaktır"* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenlere ilişkin "iletişimi kuvvetli, samimi, pozitif, güler yüzlü, aktif, ulaşılabilir, istikrarlı, açık olmalı" (n=16) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö5 konuya ilişkin görüşünü *"Okul yöneticisi her bakımdan aktif olmalı, lider konumunda bulunmalıdır. Hem alt kadro hem de üst kadro ve dahi çevre ile olan iletişimi en üst seviyede olmalıdır."*, Ö28 ise *"En önemlisi istikrarın olması, verilen iletişim mesajları hep bir kararlılık içinde olmalı"* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, sağlıklı bir iletişim sistemi oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenlere ilişkin "ön yargısız olmalı, yapıcı ve çözüm odaklı olmalı" (n=11) şeklinde de görüş belirtmişlerdir. Ö1 konuya ilişkin görüşünü *"Tarafsız, ön yargısız, çözüm odaklı olmalı"* şeklinde ifade etmiştir.Örgütün yönetim şekli, güven odaklı ve iletişime gereken önemi veren düşünceye sahip olmalıdır.

Yöneticilerin, çalıştıkları örgütü, onun özelliklerini ve gereksinimlerini bilmeleri, ast-üst, örgüt-çevre etkileşimine dayanan esnek bir yönetim tarzını uygulamaları iletişimin başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Bilhassa açık ve şeffaf yönetim anlayışı, örgütlerde huzurlu bir çalışma ortamı oluşturmaktadır. Zira, günümüzde çalışanlar, kendilerini ilgilendiren konularda düşüncelerini açıklamak, fikirlerini belirtmek ve kararlara faal bir şekilde katılmayı istemektedir. Bu sebeple, çalışanların yaratıcı gücünden faydalanmak, mesajın yalnızca yukardan aşağıya değil aynı zamanda aşağıdan yukarıya işlemesini sağlamak için, yönetim anlayışının açık ve şeffaf olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2012: 198). Çavdar (1999), "İşletmelerde Örgütsel İletişimin, Yönetim Kararlarında Kullanılması ve Uygulamasından Bir Örnek" adlı çalışmasında; örgütlerin ve yönetimin başarılı olmasında gerekli ilişkileri kurması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda örgütlerde etkinlik ve üretkenliğin yükseltmenin ve değişime ayak uydurmanın iletişim gücüne sahip bir yönetici lidere sahip olmaya bağlı olduğuna işaret etmiştir (Akt. Okkalı, 2008: 104).Yönetici, etkili bir empatik dinleme ile örgüt içerisinde pozitif bir iletişim ortamı yaratmış olacak, yaşanılan problemlerin kolaylıkla çözülmesi sağlanacak, olası problemlerin yaşanması engellenmiş olacak, insanlar kendilerine değer verildiğini bilerek mutlu olacak ve bu durum beraberinde başarıyı da artıracaktır.

Sağlıklı Bir İletişim Sisteminin Oluşturulmasında Öğretmenlerin Yapması Gerekenler

Tablo 6. *Sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin bulgular*

	f
Empati kurabilmeli	12
Öfke kontrolü olmalı, pozitif, ön yargısız, hoşgörülü olmalı	12
Açık, net, dürüst, saygılı, güvenilir, örnek olmalı	11
Görevlerini zamanında yapmalı, görev almaya istekli olmalı	6
Bütün iletişim kanalları açık olmalı	6
Dinlemeli ve anlamalı	6
Yeniliklere açık olmalı	4
Çözüm odaklı olmalı	3
Üslubuna dikkat etmeli	3
İlgili olmalı, zaman ayırmalı, işbirliğine açık olmalı	3
Kendisini iyi tanımalı, ne istediğini bilmeli, kendisini iyi bir şekilde ifade etmeli	3
Hep birlikte hareket etmeli, bütüncül düşünmeli	2
Kurumun ortak amaçlarını benimsemeli	1
Toplumun kabul gördüğü ahlak ilkelerinden asla taviz vermemeli	1
Eleştirilere açık olmalı	1
Yöneticilerle arası iyi olmalı	1
İdeolojileri ve özel hayatı işin içinden çıkararak değerlendirmeli	1
Kurumun ve diğer çalışanların itibarını göz ardı etmemeli	1
Geri bildirimlerini zamanında ve hızlı yapmalı	1
Uygun zamanlarda yönetici, veli ve öğrencilerini bilgilendirmeli	1
Her sabah yeni bir şeyler öğretmenin heyecanıyla okula gelmeli	1
Bir karar alırken yöneticiyle istişare etmeli	1
Bilgiyi saklamamalı, paylaşmalı	1

Tablo 6 incelendiğinde sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin öğretmenler en çok "Empati kurabilmeli" (n=12) ve "Öfke kontrolü olmalı, pozitif, ön yargısız, hoşgörülü olmalı" (n=12) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö4 konuya ilişkin görüşünü *"Başkalarından bekledikleri davranışları ilk önce kendileri yapıp teşvik etmeliler. Empati kurularak yapılan davranışlar olumlu olarak geri dönecektir"*, Ö32 ise *"Empati yapmak, ön yargılı davranmamak"* şeklinde ifade etmiştir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında öğretmenlerin yapması gerekenlere ilişkin öğretmenler ayrıca "Açık, net, dürüst, saygılı, güvenilir, örnek olmalı" (n=11) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö35 konuya ilişkin görüşünü *"Açık olmak, saygılı olmak"* şeklinde ifade etmiştir.İşyerindeki iletişim ortamının oluşmasını etkileyen en önemli faktör, çalışma arkadaşları ile kurulan iletişimdir. iş arkadaşlıkları bir iş görenin örgüte olan bağlılığını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. İş yerindeki kurulan arkadaşça ilişkiler, bireyin örgüte bağlılığını artırırken, düşmanlık sınırına ulaşan rekabet ortamı, iletişim eksikliği ve hiyerarşik seviyelere bağlı olarak gelişen eziklik bireyin örgüte olan bağlılığını düşürür. Örgütü oluşturan kadrodaki bireylerin kendi içinde uyumu sağlanmalıdır. Eğer örgüt kendi içinde ahengi yakalayamazsa, amaçlarını gerçekleştiremeyebilir (Ekinci, 2006: 54).

Sağlıklı Bir İletişim Sisteminin Eğitim Öğretimi Etkileme Durumu

Tablo 7. *Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin bulgular*

Tema		*f*
Başarı	Verimlilik ve başarı artar	13
	Eğitim-öğretimi olumlu etkiler, kalite artar, eğitim üst seviyeye çıkar	7
	Amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlar	2
	Sorunların daha kolay çözülmesini sağlar	2
	Ön yargı ve olumsuz düşünceler kaybolur	2
	Çağa uygun, bilgiye hızlı ulaşan, hayata geçiren eğitim-öğretim gerçekleşir	1
Duygu	İnsanlar mutlu olur, huzur ortamı olur	11
	Öğretmenler istekli olur, çalışanın motivasyonu artar	4
	Kişilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar	2
	Güven ortamı sağlanır, insanların birbirlerine hoşgörülü davranır	2
	Neyin, neden yapıldığını bilen velinin, öğrencinin ve yöneticilerin kaygı düzeyi azalır	1
Etkileşim	Öğretmenlerin birbirlerinden olumlu etkilendiği çalışma ortamı oluşur	3
	Öğrenci- öğretmen-veli etkileşimini sağlar	1
	Birbirini dinleyen ve anlamaya çalışan kişiler olaylara farklı bir gözle bakabilir	1
	İnsanların bildiğini en iyi şekilde ifade edebilmesi noktasında önemlidir	1
	İnsanlar kendilerini doğru ifade edebilir	1

Tablo 7 incelendiğinde sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin üç tema altında toplandığı (Başarı, Duygu, Etkileşim) görülmektedir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenler en çok "Verimlilik ve başarı artar" (n=13) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö10 konuya ilişkin görüşünü *"Verimliliği artırır."*, Ö12 ise *"Sağlıklı iletişim kurabilen insanlar işlerinde daha başarılı olabilirler. Bu da eğitim öğretim ortamına azami fayda sağlar. Başarı artar."* şeklinde ifade etmiştir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenler ayrıca "İnsanlar mutlu olur, huzur ortamı olur." (n=11) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö3 konuya ilişkin görüşünü *"Sağlıklı bir iletişimin olduğu kurumda insanlar mutlu olurlar. Mutlu insanlar muhakkak daha başarılı ve*

daha faydalı olurlar.", Ö30 ise *"Mutlu öğretmen, mutlu öğrenciler demektir."* şeklinde ifade etmiştir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenler "Eğitim-öğretimi olumlu etkiler, kalite artar, eğitim üst seviyeye çıkar" (n=7) şeklinde de görüş belirtmişlerdir. Ö14 konuya ilişkin görüşünü *"Eğitimi en üst seviyeye bile çıkarabilir."*, Ö22 ise *"Eğitimde kaliteyi artıracaktır. Herkes yapması gerekenleri sağlıklı bir şekilde uygularsa iletişimin de sağlıklı olması ile güven ortamı sağlanacak ve eğitimde kalite artacaktır."* şeklinde ifade etmiştir. Köstereliоğlu ve Argon (2010) un yapmış olduğu araştırmada yönetici-öğretmen iletişimin genel olarak olumlu olduğu bulunmuş ve yönetici-öğretmen arasındaki etkin iletişim, eğitim öğretimde verimliliği ve kaliteyi arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt içerisinde kurulan etkin iletişim sayesinde; çalışanlar arasındaki bağ güçlenir, kişilerin iş doyumu artar, verimlilik yükselir, örgüt ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek adına istekli bir çaba gösterilir, çalışanların motivasyonu yükselir, insanlar huzurlu bir ortamda çalıştıkları için mutlu olur, alınan kararlara katılım oranı artar bu sayede bireyler verilen görevi daha çok sahiplenir, kişileri tanımak, onların ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda bilgi sahibi olmak kolaylaşır.

Sağlıklı Bir İletişim Sisteminin Olmamasının Eğitim Öğretimi Etkileme Durumu

Tablo 8. *Sağlıklı bir iletişim sisteminin olmamasının eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin bulgular*

Tema		***f***
Başarı	Eğitim-öğretimi olumsuz etkiler	12
	Verim düşer, başarısızlık yaşanır, kalite düşer	12
	Monoton, alışılagelmiş, enerjiden yoksun bir sistem döngüsü yaratır	1
	Başarısız, uyumsuz, şiddet yanlısı bir gelecek olur	1
Duygu	İnsanlar mutsuz, isteksiz olur, huzursuzluk oluşur, motivasyon düşer	11
	Saygı azalır	3
	Kurallara uymama yaşanır, düzen bozulur, gergin bir ortam oluşur	3
	Kişiler birbirlerini anlamak istemezler, güvensizlik olur, tutarsız hareketler ortaya çıkar	2
	Kişiler aynı ortamda bulunmak istemez	1
İletişimsizlik	Taraflar kendilerini iletişime kapatabilir	1
	Kurumdaki tüm birimlerin birbirinden habersiz olmasına sebep olur	1
	Yapılan etkinlik ve oluşumlar okul ya da veli tarafından destek görmez	1
	Yanlış anlamalara sebep olur	1
	Veli, öğrenci, öğretmen, idare içerisinde problemler yaşanır	1
	Velilerde büyük bir kaygı baş gösterir	1

Tablo 8 incelendiğinde sağlıklı bir iletişim sisteminin olmamasının eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmen görüşlerinin üç tema altında toplandığı (Başarı, Duygu, İletişimsizlik) görülmektedir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin olmamasının eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenler en çok "Eğitim-öğretimi olumsuz etkiler" (n=12) ve "Verim düşer, başarısızlık yaşanır, kalite düşer" (n=12) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö12, konuya ilişkin görüşünü *"Olumsuz yönde etkilemektedir."*, Ö16 *"Eğitim-öğretim çekilmez hale gelir. Sıkıcı bir ortama dönüşür. Verimli olmaz. Başarı sağlanamaz. Hiç kimse istediği verimi elde edemez."* şeklinde ifade etmiştir. Sağlıklı bir iletişim sisteminin olmamasının eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenler ayrıca "İnsanlar mutsuz, isteksiz olur, huzursuzluk oluşur, motivasyon düşer" (n=11) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö10 konuya ilişkin görüşünü *"Motivasyonu düşürür"*, Ö11 ise *"Başarısız ve huzursuz bir ortamın oluşmasına sebep olur. Ortamın dağılmasına sebep olur."* şeklinde ifade etmiştir.Canlıer (1997), "Yönetimde İletişim ve Başarı" adlı çalışmasında yönetimde iletişimi iyileştirmek için yapılacak çalışmalar, örgütsel iletişimin aşamaları ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve örgütsel iletişimin başarıya etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel iletişimin etkin ve verimli olmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir (Akt. Okkalı, 2008: 104).

İletişim Becerilerini Artıran Faktörler

Tablo 9. *İletişim becerilerini artıran faktörlere ilişkin bulgular*

Tema		***f***
Etkileşim	Saygılı, hoşgörülü, nazik, anlayışlı, güler yüzlü, yapıcı, pozitif olmak	32
	Empati kurabilmek	12
	Sevgi, samimiyet, güven, dürüstlük, ön yargısız davranış	12
	Göz teması kurmak, vücut dilini doğru kullanmak	8
	Bilgi, okuma, araştırma	4
	Öğretmenin kendisini geliştirmesi, güncellemesi	3
	Birbirinin fikirlerine değer vermek	2
	Üsluba dikkat etmek	2
	Huzurlu bir ortam, ortamın kalitesi	2
	İnternet, günlük gazete, dergi ve mecmualar, radyo, TV, toplantılar	2
	Her bireyi bireysel özelliklerine göre değerlendirmek	1
	İnsanların özgüven sahibi olması	1
	Yapılan işten haz almak	1
	Öğretmenin alana hakim olması	1
	Öğretmenin, öğretmen-veli- okul işbirliğini ön planda tutması	1
	Mevzuata uygunluk	1
	Eleştirilere açık olmak	1
	Bütünün bir parçası olduğunu hissettirmek ve hissetmek	1

	Tüm çalışanların iyi niyeti ve adil tutumları	1
	Övgü sözleriyle kişileri teşvik etmek	1
Paylaşım	Okul çalışanları arasında sosyal etkinlikler düzenlemek	5
	Öğretmenlerin bir arada olup güncel konuları paylaşmaları	1
	Kişilik olarak paylaşmaya yakın biri olup olmadığı	1
Anlaşılabilirlik	Etkin ve ilgili bir şekilde dinlemek	12
	Kişinin kendisini doğru, açık ve net ifade etmesi	7
	Vurgu, tonlama, zamanlama	1
	İletişim engellerinden uzak durmak	1
	Ben dili	1
İhtiyaç	İhtiyaçların gerçekçi belirlenmesi	1

Tablo 9 incelendiğinde iletişim becerilerini artıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin dört tema altında toplandığı (Etkileşim, Paylaşım, Anlaşılabilirlik, İhtiyaç) görülmektedir. İletişim becerilerini artıran faktörlere ilişkin öğretmenler en çok "Saygılı, hoşgörülü, nazik, anlayışlı, güler yüzlü, yapıcı, pozitif olmak" (n=32) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö14 konuya ilişkin görüşünü *"Anlayış, hoşgörü"*, Ö24 ise *"Saygı, hoşgörü, anlayış"* şeklinde ifade etmiştir. İletişim becerilerini artıran faktörlere ilişkin öğretmenler ayrıca "Empati kurabilmek" (n=12) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö2 konuya ilişkin görüşünü *"Empati kurabilmek"*, Ö26 ise *"Empati"* şeklinde ifade etmiştir. Paylaşım temasında ise öğretmenler en çok "Okul çalışanları arasında sosyal etkinlikler düzenlemek" (n=5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö15 konuya ilişkin görüşünü *"Sosyal etkinlikler (okul çalışanları arasında), özel günlerde bir araya gelinmesi"* şeklinde ifade etmiştir. Anlaşılabilirlik temasında ise öğretmenler en çok "Etkin ve ilgili bir şekilde dinlemek" (n=12) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö13 konuya ilişkin görüşünü *"Karşımızdakini etkin ve ilgili bir şekilde dinlemek"*, Ö25 ise *"Dinlemeyi bilmek"* şeklinde ifade etmiştir.Pehlivan (2005)'ın aday öğretmen üzerinde yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları yüksektir. Adayların algıları arasında cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri açısından 1. sınıf ile 4. sınıf arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Durukan ve Maden (2010)'in Türkçe öğretmenleri üzerinde yapmış oldukları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin orta düzeyde bir iletişim becerisine sahip olduğu, bunun öğretmenlik mesleği için ve eğitim hedefleri için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2012), iyi ve etkili iletişim kurabilmek için kişinin yapması gerekenleri; bireyin kendisine ve iletişimde bulunduğu diğer bireylere içtenlikle saygı duyması, empatik anlayışla yaklaşması, etkin dinlemeyi sağlaması, somut konuşması, uygun bir şekilde kendini açması, "Ben Dilini" kullanması, "Tam ve tek mesajı" yollaması, ben dilini kullanarak, empatik güvengenlik davranışını göstermesi, saygıyı temel alarak saydam davranması ve maske takmaması, sözel ve sözel olmayan mesajları uyumlu bir şekilde kullanması gerektiği şeklinde sıralamaktadır.

Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Etkili Bir İletişimin Olup Olmama Durumu

Tablo 10. *Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişimin olup olmama durumuna ilişkin bulgular*

Okul yöneticileriniz ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşünüyor musunuz?	***f***	**Neden?**	***f***
Evet	30	Düşüncelerin açıkça ifade edilmesi	9
		Sorunların çözülebilmesi	4
		Yapılan etkinlikler, faaliyetler	3
		Çalışma ortamının niteliği, güvenilir ortam	2
		Eşit mesafede durulması, adil davranılması	2
		Okulun benimsenmesi, aitlik duygusu	1
		Duyuruların etkin yapılması	1
		Sonuca varılabilmesi	1
		Empatik bir dilin kullanılması, etkin dinleme	1
		Kişisel hususlara gösterilen özen	1
Hayır	4	Sorunların çözülememesi	1
		Otorite kavramının yanlış anlaşılması, otoritenin yanlış uygulanması	1
		Kişilerin kendilerinden sorumlu olması	1
Bilmiyorum	1		

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (n=30) okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim olduğunu, bazı öğretmenler aralarında etkili iletişim olmadığını (n=4), bir öğretmen ise konuyla ilgili herhangi bir bilgisi olmadığını (n=1) belirtmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında etkili iletişim olduğunu düşünmelerine gerekçe olarak öğretmenler en çok "Düşüncelerin açıkça ifade edilmesi" (n=9) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ö2 konuyla ilgili görüşünü *"İhtiyaç ve isteklerimizi rahatlıkla dile getirebildiğimiz için etkili bir iletişim olduğunu düşünüyorum"*, Ö21 ise *"İstediklerini net ve açık anlatabilirler"* şeklinde ifade etmişlerdir. Okul yöneticisi ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim olmadığını düşünenlerin nedenleri arasında; Ö23 konuyla ilgili görüşünü *"Çünkü her fert kendinden sorumludur"*, Ö26 ise *"Otorite sadece mesafe koyarak, emir vererek olmaz"* şeklinde ifade etmiştir.Eğitim örgütünde insan unsurunun yapıcı bir şekilde geliştirilmesi ve örgütsel amaçlara ulaşılması bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesine bağlıdır. Okul yönetiminin sergileyeceği doğru ve etkin iletişim, öğretmenler tarafından olumlu algılanırsa bu insanların günlük iş hayatında ihtiyaç duydukları moral kavramını yükselterek örgütsel amaçlara ulaşmada ve eğitim kalitesinin artmasında büyük katkı yapacaktır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin örgütsel süreçlere ve amaçlara katılımını sağlaması ile

okul yöneticilerinin örgütsel iletişim donanım ve becerisi arasında doğru bir orantı söz konusudur. Bu nedenle gerek okul yöneticilerinin seçiminde iletişim becerilerinin dikkate alınması ve gerekse yöneticilerin görevleri esnasında örgütsel iletişim ilkelerine uygun hareket etmeleri halinde bağlı bulundukları okullarda görev yapan öğretmenlerle, daha iyi ve kaliteli iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır. Okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında iletişimden kaynaklanan sorunlarının en aza indirilmesiyle de örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli örgüt iklimi sağlanmış olacaktır (Sağbaş, 2013: 150).

4. Sonuç ve Öneriler

Genel olarak iletişim kavramına ilişkin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iletişim kavramının en çok *"duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması, paylaşılması, alışverişi"* şeklinde ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca iletişim kavramına ilişkin görüşlerini; İnsanların her yönüyle anlaşabilirliği, ilişki kurma, uzlaşma yolu, iki ya da daha fazla kişinin birbirleriyle etkileşimde bulunması, doğru cümleler ya da davranışlarla karşı tarafa kendini anlatabilme vb. şeklinde sıralamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda yönetimde iletişim kavramının en çok *"İdarecilerin kendi aralarında, öğretmenlerle ve diğer çalışanlarla iletişimi, aralarında kurdukları ilişki"* şeklinde ifade edildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler ayrıca yönetimde iletişim kavramına ilişkin görüşlerini; Yöneticiler ve okulda çalışan diğer görevliler arasında duygu, düşünce ve bilgi aktarımı, paylaşımı, alışverişi, idarecilerle çalışanlar arasında ve kurumdaki birimler arasındaki uyum, anlaşılırlık, adalet, güven, anlayış, tutum, duyarlık, hoşgörü, yöneticinin, çalışma arkadaşlarıyla vakit geçirmesi, onlarla ilgilenmesi vb. şeklinde sıralamıştır.

Okulda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşmasını sağlayan faktörler arasında en çok ifade edilen faktörün *"Karşılıklı saygı, anlayış, nezaket, sevgi, güven, hoşgörü, dürüstlük"* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktörler dışında öğretmenler ayrıca; empati, etkin ve ilgili dinleme, tavır, tutum ve davranışların uygun olması, üslup, önyargısız olma, çalışanların birbirine destek olması, işbirliği, herkesin düşüncelerini açıkça söyleyebilmesi, açık ve net olma, yönetimin herkese eşit mesafede durması, adalet, eleştirilere açık olma, veli, öğretmen, öğrenci, idare arasında sağlıklı bir iletişimin olması vb. faktörleri de sıralamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin birçoğunun okulunda herhangi bir iletişim sorununun yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okullarında yaşanan iletişim sorunlarını ise; önyargılı olma, birbirini yanlış anlama, dinlememe, üsluptan kaynaklanan problemler, karşı tarafın düşüncesinin önemsiz ve işe yaramaz görülmesi, öfke kontrolünün olmaması, kuralların öncelikli tutulması, aşırı resmiyet, kendini doğru ifade etmeme, bilgi aktarımlarının az olması ya da açık ve net olmaması vb. şeklinde sıralamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında okul yöneticisinin yapması gerekenler arasında en çok *"Adil olmaları, tüm personele eşit mesafede olmaları, şeffaf olmaları"* gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, okul yöneticisinin yapması gereken diğer faktörleri ise; iletişimi kuvvetli, samimi, pozitif, güler yüzlü, aktif, ulaşılabilir, istikrarlı, açık olmalı, ön yargısız olmalı, yapıcı ve çözüm odaklı olmalı, güven vermeli, saygılı, hoşgörülü olmalı, dinlemesini bilmeli, etkin dinlemeli, empati kurabilmeli, sosyal etkinlikler, çeşitli organizasyonlar düzenlemeli, sorumluluk alanlarını ve kendi görevlerini iyi bilmeli, personeli iyi tanımalı, gözlemlemeli, yeniliklere açık olmalı, kendini güncellemeli, eleştirilere açık olmalı, öğretmenler arasında iletişimi kuvvetlendirmeli, işbirliğini desteklemeli, takdir, ödüllendirme ve onurlandırma yapmalı, okulda alınacak kararları öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak almalı, öğretmenlerin, öğrencilerin, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olmalı vb. şeklinde sıralamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda sağlıklı bir iletişim sisteminin oluşturulmasında öğretmenlerin yapması gerekenler arasında en çok *"Empati kurabilmeleri"* ve *"Öfke kontrolüne sahip olmaları, pozitif, ön yargısız, hoşgörülü olmaları"* gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, meslektaşlarının yapması gereken diğer faktörleri ise; açık, net, dürüst, saygılı, güvenilir, örnek olmalı, görevlerini zamanında yapmalı, görev almaya istekli olmalı, bütün iletişim kanalları açık olmalı, dinlemeli ve anlamalı, yeniliklere açık olmalı, çözüm odaklı olmalı, üslubuna dikkat etmeli, İlgili olmalı, zaman ayırmalı, işbirliğine açık olmalı, kendisini iyi tanımalı, ne istediğini bilmeli, kendisini iyi bir şekilde ifade etmeli, hep birlikte hareket etmeli, bütüncül düşünmeli vb. şeklinde sıralamıştır.

Sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenlerin en çok *"Verimlilik ve başarının artacağını"* düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca sağlıklı bir iletişim sisteminin eğitim öğretimi etkileme durumuna yönelik ortaya çıkabilecek sonuçları; insanlar mutlu olur, huzur ortamı olur, eğitim-öğretimi olumlu etkiler, kalite artar, eğitim üst seviyeye çıkar, öğretmenler istekli olur, çalışanın motivasyonu artar, öğretmenlerin birbirlerinden olumlu etkilendiği çalışma ortamı oluşur, sorunların daha kolay çözülmesini sağlar, kişilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar, güven ortamı sağlanır, insanların birbirlerine hoşgörülü davranır, ön yargı ve olumsuz düşünceler kaybolur, amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlar vb. şeklinde sıralamıştır.

Sağlıklı bir iletişim sisteminin olmaması durumunun eğitim öğretimi etkileme durumuna ilişkin öğretmenlerin en çok *"Eğitim-öğretimi olumsuz etkileyeceğini, verim düşeceğini, başarısızlık yaşanacağını, kalitenin düşeceğini"* düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca sağlıklı bir iletişim sisteminin olmaması durumunun eğitim öğretimi etkileme durumuna yönelik ortaya çıkabilecek sonuçları; insanlar mutsuz, isteksiz olur, huzursuzluk oluşur, motivasyon düşer, saygı azalır, kurallara uymama yaşanır, düzen bozulur, gergin bir ortam oluşur, kişiler birbirlerini anlamak istemezler, güvensizlik olur, tutarsız hareketler ortaya çıkar vb. şeklinde sıralamıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda en çok *"Saygılı, hoşgörülü, nazik, anlayışlı, güler yüzlü, yapıcı, pozitif olmanın"* iletişim becerilerini artıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ayrıca iletişim becerilerini artıran diğer faktörleri; empati kurabilmek, sevgi, samimiyet, güven, dürüstlük, ön yargısız davranış, etkin ve ilgili bir şekilde dinlemek, göz teması kurmak, vücut dilini

doğru kullanmak, kişinin kendisini doğru, açık ve net ifade etmesi, okul çalışanları arasında sosyal etkinlikler yapmak vb. şeklinde sıralamıştır.

Öğretmenlerin çoğunun okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Böyle düşünme nedenleri ise; Düşüncelerin açıkça ifade edilmesi, sorunların çözülebilmesi, yapılan etkinlikler, faaliyetler, çalışma ortamının niteliği, güvenilir ortam, eşit mesafede durulması, adil davranılması vb. şeklinde sıralanmıştır.Bu araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

1.Sınıf öğretmenlerinin, görev yaptıkları ilkokullardaki iletişim sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, yöneticiler ve diğer personelle birlikte de yürütülebilir, bu şekilde eksiklikler giderilebilir, yanlışlıklar düzeltilebilir.

2. Okul içerisindeki iletişimi daha etkili kılmak amacıyla öğretmen, yönetici ve diğer personelin katılımının sağlanması suretiyle hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Aynı konu farklı il ve ilçelerde, ortaokul ve lise düzeyinde benzer araştırmalar yapılabilir.

4. Eğitim fakültelerinde "iletişim" temalı dersler hem teorik hem de uygulamalı olarak verilebilir.

5. Öğretmen, yönetici ve diğer personel arasındaki iletişim mekanizmasının işlerliliğini artırmak için sosyal etkinliklerin sayısı artırılabilir.

6. Konu ile ilgili yapılacak nicel ve karma araştırmalar da ayrıca alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Ateş, Ö. T. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları(Kırıkkale Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*(4.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*(4. Baskı). Ankara: Umut Yayım Dağıtım.

Bayirli, A. (2012*). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumları ve inançları ile örgütsel iletişim düzeylerinin analizi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çiftli, S. (2013). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Yeterlilikleri(Samsun İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*, 59-74.

Ekinci, K. (2006). *Örgütsel İletişim ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kaya, A. (2012). İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçleri. A. Kaya(Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (2-29) (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Kocabaş, İ. (2014). Örgütsel İletişim. S. Turan (Ed.), Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama (189-224). Ankara: Pegem Akademi.

Köşterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.

Metin, H. (2011). Empatik İletişim ve Yönetişim. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 177-204.

Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pehlivan, B.K. (2005). *Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma.* İlköğretim-Online, 4(2),2005, 17-23, http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io 15/05/2018.

Polat, E. Ç. (2014). *Kurum İçi Etkin İletişim Ortamı İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Öğretmenlerin Görüşleri Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2012). *Örgütlerde İletişim*(2. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Sağbaş, N. Ö. (2013). *İletişim, Örgütsel İletişim ve Okul Yönetimi(Güngören İlçesi Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. Y. (2012). İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış. A. Kaya(Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*(32-60) (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*(4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Terzi, A. R. (2004). İletişim ve Sosyal Etkileşim. Y. Özden (Ed.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (279-301). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenmeye Yönelik Etkinlikler

Doç. Dr. Fatih YILMAZ
Tokat Gaziosmanpaşa University
fatih.yilmaz@gop.edu.tr
Beyhan BEKTAŞ
Tokat Gaziosmanpaşa University
beyhan91@gmail.com

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi çağın koşullarına uygun bir şekilde gelişerek devam etmektedir. Türkçenin öğretimine destek olmak, dilsel becerileri geliştirmek amacıyla dersler, yöntemler ve bilimsel çalışmalar hızlı bir şekilde artmaktadır. Dil becerilerini en iyi şekilde öğretebilmek için çeşitli metotlar ve yaklaşımlar geliştirilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi internet kullanımını dersliklere getirmiş, bu da bizi yeni metotlar ve yaklaşımlarla tanıştırmıştır. Bu çalışmada hedeflenen yeni bir yaklaşım olan harmanlanmış öğrenme modelini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlamak ve özgün etkinlikler tasarlamaktır. Dil öğretimi uzun bir süreçtir. Sınıf ortamında ders saatleri ve süresi sınırlı olduğu için harmanlanmış öğretim öğrencinin hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında dil öğrenmesini sürdürmesine aynı zamanda kendi başına dil öğrenme yeteneği kazanmasına yardımcı olur. Ayrıca harmanlanmış öğrenme öğrencilerin öğrenme hedefine kolaylıkla ulaşmasına destek olur ve öğrenci için en uygun öğrenme ve öğretme deneyimini sunar. Küçük gruplarla problem temelli öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi iş birliğini kullanarak, grup çalışması değerlendirmesinde daha fazla şeffaflığa ve gelecek öğrencilere kaynak arşivi sağlanmasına olanak tanıyarak, büyük bir sınıfta daha etkin ve verimli bir şekilde yönetimi sağlar. Bu çalışmada harmanlanmış öğrenmenin özellikleri göz önünde bulundurularak ters yüz edilmiş sınıf modelinde hazırlanmış özgün 4 etkinlik ve bu etkinliklerden ayrı olarak içinde sınıf içi 4 etkinlik ve 4 seminer çalışması bulunan döngüsel modelde bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu etkinliklerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tüm dil becerilerinin gelişimlerinin yanında sosyal ve kültürel becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme kullanarak farklı bir dil öğretimi sağlamaktır. Çalışmada, güncel bir yaklaşım olması ve öğrenenlere etkili bir şekilde grupla öğrenme sağladığı için harmanlanmış öğrenmenin öneminden ve nasıl uygulanabileceğinden bahsedilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda harmanlanmış öğretim yüz yüze eğitimle çevrim içi eğitim arasında bir denge sağladığı ve bu dengenin öğretmenin bilgi altyapısına, öğrenci düzeyine ve çevrimiçi materyaller göre değişiklik gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Harmanlanmış öğretimde gerekli ve uygun olan model öğrenci ve okul ihtiyacına göre seçilebilir.

Anahtar Kelimeler:*Çevrimiçi, Etkinlik, Harmanlanmış öğretim, Yabancılara Türkçe Öğretimi*

Activities Using Blended Language Learning to Teach Turkish to Foreigners

Assoc. Prof. Dr. Fatih YILMAZ
Tokat Gaziosmanpaşa University
fatih.yilmaz@gop.edu.tr
Beyhan BEKTAŞ
Tokat Gaziosmanpaşa University
beyhan91@gmail.com

Abstract

The importance of learning Turkish as a foreign language is increasing day by day. Today, Turkish education for foreigners continues to develop in accordance with the conditions of the times. Courses, methods and scientific studies are rapidly increasing in order to support the teaching of Turkic languages and to develop linguistic skills. Various methods and approaches have been developed to teach languages kills in the best possible way. The rapid development of technology brought internet use to classrooms, which introduced us to new methods and approaches. The aim of this study is to adapt the blended learning model which is a new approach to teaching Turkish as a foreign language and to design original activities. Language teaching is a long process. Because the classroom environment is limited in length and duration, the blended teaching helps the student to learn language both in the classroom and outside the classroom, and at the same time gaining the ability to learn language on his own. It also helps blended learning students easily reach learning goals and offers the most appropriate learning and teaching experience for the student. Problem-based learning activities with small groups provide more transparency in assessing group work and resource archiving for future students, using an online business association, providing a more effective and efficient management in a larger class. In this study, an activity plan was prepared in a cyclic model with four original activities prepared in the inverted classroom model and 4 activity and 4 seminar activities with in the classroom, apart from these activities, taking into consideration the characteristics of the blended learning. It is aimed to develop social and cultural skills as well as the development of all language skills of students learning Turkish as a foreign language with these activities.

The aim of this study is to provide a different language teaching using blended learning in teaching Turkish to foreigners. It has been mentioned in the work that importance of blended learning and how it can be applied as it is an up-to-date approach and effectively provides group learning to learners. As a result of this research, blended education has achieved a balance between face-to-face and on-line education, and this balance has reached the conclusion that the teacher can vary according to the information in frastructure, student level and online materials. The model which is necessary and suitable for the blended education can be selected according to the needs of the students and schools.

Keywords: *Online, Activity blended instruction, Face to face, Teaching Turkish as a foreign language,*

1.Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi her geçen gün artmaktadır. 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Daha sonra farklı üniversitelerde de kurulan Türkçe öğretim merkezleri sayesinde büyük gelişmeler yaşanmıştır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi çağın koşullarına uygun bir şekilde gelişerek devam etmektedir.

Türkçenin öğretimine destek olmak, dilsel becerileri geliştirmek amacıyla hem ders ve yöntem kitapları hem de yapılan bilimsel çalışmalar hızlı bir şekilde artmaktadır. Dilsel beceriler; bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve başkalarına anlatması biçiminde özetlenebilir (Bozkurt, Bülbül ve Demir,2014:1). Dil becerilerini en iyi şekilde öğretebilmek için çeşitli metotlar geliştirilmektedir. Teknolojinin hızla gelişmesi internet kullanımını dersliklere getirmiş, bu da bizi yeni metotlarla tanıştırmıştır. İnternetin okullarda kullanılması öğretim metotlarını da çeşitlendirmiştir. Bu metotlardan biri web tabanlı uzaktan eğitimdir.

Web tabanlı eğitim sanal sınıf, sohbet, forum ve mesajlaşma araçları sayesinde öğrenci katılımını artırmaktadır (Karaman ve Ekici,2011:2). Ders web sayfalarının bir adım ötesinde ise bilgi ve materyal sunumunun yanı sıra yüz yüze eğitimi ve eş zamanlı internet tabanlı öğrenmeyi içeren çeşitli öğrenme aktivitelerinin karışımı olarak tanımlanan harmanlanmış öğrenme vardır. Bir başka deyişle harmanlanmış öğrenme, bireysel-örgütsel hedeflere varmak için okul içi ve okul dışı, yüz yüze etkileşim, çevrim içi deneyimler, bireyin kendini yönlendirmesi veya bir rehber tarafından yönlendirilmesi, dijital referanslar ve grup bağlantıları gibi yaklaşımları bütünleştirir (Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban, 2011).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarını kullananların amacı, çevrimiçi bilgi ve bilgi ile yüz yüze insan etkileşimi arasındaki uyumlu bir dengedir. Online ve yüz yüze bileşenler arasındaki denge, her ders için değişir. Birkaç harmanlanmış ders öğrencinin karakteri, öğretmenin bilgi alt yapısı ve çevrimiçi kaynaklar gibi etkenlerden dolayı daha fazla yüz yüze eğitim gerektirebilir (Osguthorpe ve Graham, 2003,s.228). Bazı harmanlanmış dersler ise çevrim içi stratejileri daha fazla gerektirirken, bazıları ise hem yüz yüze etkileşimi hem de çevrim içi stratejileri eşit şekilde harmanlamayı gerektirebilir. Bütün bu farklı uygulamalardaki amaç ise aslında, öğrencinin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlardan en iyi şekilde yararlanarak en etkili ve verimli şekilde öğrenmesini sağlayacak bir denge sağlamaktır (Uluyol ve Karadeniz,2009:2). Harmanlanmış öğrenmenin teknolojiyle içi içe olması dil öğretimini de kolaylaştırır. Dil öğretiminde dört temel beceri vardır ve bu becerileri sadece sınıf içinde ders materyalleriyle geliştirmek zordur. Dil öğreniminde dile maruz kalmak önemli olduğu için sadece ders süreleri yeterli olmamaktadır. Harmanlanmış öğretim bu konuda dile istediği zaman esnekliğini sağlamaktadır.

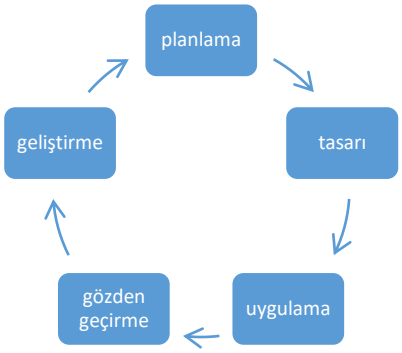
Harmanlanmış Öğrenme Nedir?

Harmanlanmış öğrenme, 2002'den beri kullanılmaktadır ve yüz yüze eğitimle teknoloji aracılığıyla yaratılan öğrenme çevresi arasında bir bağ kurar. Bu metodun ortaya çıkışı özellikle yükseköğrenim ve mesleki eğitim için önemlidir. Geleneksel yüz yüze eğitim, öğretim elemanları ile aynı yerde olan öğreniciler arasındaki etkileşimi içerir. Buna karşın harmanlanmış öğrenmede teknoloji aracılıyla talimatlar verilip, öğrencinin öğrenme deneyimi ve etkileşimi birlikte bulunmaya gerek duyulmadan takip edilebilir(Graham,2006,s.6). Harmanlanmış dil öğrenimi, çevrimiçi materyallerin herhangi bir zamanı, tempoyu, yer avantajlarını, grup öğrenimini ve öğretmen desteğinin motive edici etkilerini birleştirerek çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin yapılandırılmış bir karışımı olarak tanımlanmaktadır(Uysal,2016,s.93). Harmanlanmış Öğrenme pedagojik açıdan yüz yüze eğitimin en iyi yönleriyle, en iyi çevrimiçi öğretim deneyimlerini birleştirir. Harmanlanmış öğrenmenin hem öğrenciler hem de öğretmenler için çeşitli avantajları vardır. Öğrencilere çevrimiçi materyallerde gezinmek ve değerlendirme yapabilmek için kendi dijital içeriklerini oluşturma konusunda teknoloji becerileri kazanma fırsatı sağlar. Elektronik beyaz tahtada tartışma forumları, bloglar ve paylaşılan web içeriği gibi iletişim araçlarını kullanarak öğrenci-öğretmen ve öğrenci – öğrenci etkileşimini artırır. Üst düzey tartışmalar, küçük grup çalışması, tartışma, gösteri ve ya laboratuvar etkinlikleri gibi etkileşimli faaliyetler için yüz yüze zaman ayırma becerisi kazandırır. Her an her yerde öğrenme özgürlüğü sağlar. Öğrenmelerin hızını kontrol altına alma ve zor kavramları gerekli olduğu kadar sık gözden geçirebilme imkânı verir. Öğrenciler kendi inisiyatiflerini kullanarak şekil verip ilgi çekici içerikler hazırlayabilecekleri internet ağına sahip olurlar. Hayvanat bahçesi, müze, sergi gibi tarihi ve kültürel yerleri sanal olarak gezerek maliyetten kurtulma fırsatı, sanal geziler düzenleme, sanal konferansla oradaki personelle konuşma imkanı sağlar (Watterston, 2012:31). Harmanlanmış Öğrenmenin çeşitli ilkeleri vardır. Harmanlanmış öğrenmenin dil öğretim kuramı, dil öğrenimi ve öğretimi iletişim yönelimlidir. Öğrenme materyali ve etkinlikleri otantiktir. Öğrenci kendini organize etmede bağımsızdır. Öğretmen rehberdir. Öğrencinin kendisini organize etmesine yardımcı olur. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uyacak şekilde çeşitli formatlarda dijital materyaller olmalıdır. Geribildirimin zamanlaması bireysel ödevlere bağlı olarak özellikle düşünülmelidir(Abdullah,2015:2). Derse harmanlamış öğrenme yaklaşımı getirmek yüz yüze öğretmeyi, büyük grup ve küçük grupla öğrenmeyi, kendi kendini yönlendiren öğrenmeyi, öğretmen ile bireysel öğrenciler ve ya öğrenci grupları arasındaki iletişimin yanı sıra öğrencilerin kendileri arasında da destek olabilir.

Harmanlanmış Öğrenme Taslak Planı

Öğrenciye kaliteli bir öğrenme deneyimi yaratmak için iyi bir hazırlık ve zamanı verimli kullanmak gerekir. Harmanlanmış öğrenmede tasarım yapmak sistematik bir yaklaşım gerektirir.

1. Dersle harmanlanmış öğretimi nasıl birleştireceğinizi **planlayın.**
2. Harmanlanmış öğrenme unsurlarını **tasarlayın.**
3. Hazırladığınız harmanlanmış öğrenme modelini **uygulayın.**
4. Harmanlanmış öğrenme tasarınızın etkililiğini **gözden geçirin**.
5. Kursunuzun bir sonraki çıktıları için planlama yapın, hem personel hem de öğrenciler için harmanlanmış öğrenme deneyimi **geliştirin**.



Şekil 1. Harmanlanmış Öğrenme Tasarı Süreci

Harmanlanmış Öğrenme Modelleri (Sharma& Barret, (2011,s.7-17).
Harmanlanmış öğrenme çeşitli modellere sahiptir. Clayton Christensen Enstitüsü öğrenme yeniliği için eski sistemi yıkmış ve farklı öğrenme modellerini kategorize ederek bir taksonomi geliştirmiştir. Bu sayede öğrencinin ihtiyacını karşılayan model seçilip kullanılabilir.
Modeller esnek model rotasyon model zenginleştirilmiş sanal model ve kendin harmanla modeli olarak dörde ayrılır. Esnek modelde, içerik ve öğretim öncelikli olarak çevrimiçi olarak verilir ve öğrenciler öğrenme yöntemleri arasında özelleştirilmiş bir çizelgede hareket ederler. Öğretmen yeri geldiğinde yüz yüze destek sağlar.
Rotasyon modelinde isederste öğrenciler öğrenme yöntemleri arasında dönerler; bunlardan en az biri çevrimiçi öğrenme yöntemidir. Diğer yöntemler küçük grup veya tam sınıf öğretimi, grup projeleri ve bireysel derslerdir. Rotasyon model kendi içinde dörde ayrılır. İstasyon Rotasyon Modelinde öğrenciler, tüm istasyonlardan sabit bir programla dönerler**. Laboratuvar Rotasyon Modelinde** öğrenciler sınıf ile bilgisayar laboratuvarı arasında belli sürelerle geçiş yaparlar. Sınıf genellikle diğer öğrenme çalışmalarına ayrılmıştır. **Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinde** öğrenciler, okul gününde kampüste yüz yüze, öğretmen rehberliğinde uygulama ve aynı dersin okuldan sonra uzak bir yerden çevrimiçi talimatları arasında sabit bir programda dönüşüm gerçekleştirirler.Bireysel Rotasyon Modelinde öğrenciler, öğrenme yöntemleri arasında bireysel olarak özelleştirilmiş, sabit bir programda dönerler.
Kendin harmanla modeli, öğrencilerin derslerini evde veya Internet erişimi olan başka bir yerde alması anlamına gelir. Zenginleştirilmiş Sanal Model, öğrencilerin evde veya okul dışında çevrimiçi kursların çoğunluğunu tamamlamalarına izin verirken, bir öğretmenle yüz yüze öğrenme oturumları için okula devam etmelerini sağlar.

Çalışmanın Amacı
Bu çalışmada hedeflenen yeni bir yaklaşım olan harmanlanmış öğrenme modelini Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine uyarlamak ve özgün etkinlikler tasarlamaktır. Bu etkinliklerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tüm dil becerilerinin gelişimlerinin yanında sosyal ve kültürel becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde harmanlanmış öğrenme kullanarak farklı bir dil öğretimi sağlamaktır. Çalışmada, güncel bir yaklaşım olması ve öğrenenlere etkili bir şekilde grupla öğrenme sağladığı için harmanlanmış öğrenmenin öneminden ve nasıl uygulanabileceğinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada özgün etkinlikler tasarlayarak öğrenciye zaman tasarrufu ve daha fazla kişisel egzersiz sağlanır. Öğrencinin iletişimini artırarak deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşma fırsatı verir. Öğrenciyi grup çalışması konusunda geliştirir. Öğretmenlere hızlı değerlendirme ve geri dönüt yapabilmede yardımcı olur. Öğrencinin motivasyonunun artmasını sağlar.

2. Yöntem
Bu çalışmada harmanlanmış öğrenmenin özellikleri göz önünde bulundurularak ters yüz edilmiş sınıf modelinde hazırlanmış özgün 4 etkinlik ve bu etkinliklerden ayrı olarak içinde sınıf içi 4 etkinlik ve 4 seminer çalışması bulunan döngüsel modelde bir etkinlik planı hazırlanmıştır. Modele göre çevrim içi ve ders içi ortam harmanlanarak 7 haftalık ders planı tasarlanmıştır. Bu çalışma Clayton Christensen Enstitüsü'nün geliştirdiği taksonomi ve modeller temel alınarak yazar tarafından özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Bu çalışmada literatür çalışması yapılmıştır. Araştırma hem Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların yöntem sorusuna cevap verecek hem de öğretenler için özellikle hazırlanan aktivitelerle derslerin daha verimli geçmesini sağlayacaktır. Harmanlanmış öğretim etkinliklerle desteklenerek öğrencilere sunulması dolayısıyla çalışma Türkçeyi yabancılara öğretmek isteyen öğretmenlere yardımcı materyal olmanın yanında derslerin daha işlevsel olmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda hedef dili yoğun bir şekilde öğrencilerin kullanmasını sağladığı için de etkili ve kalıcı öğrenme gerçekleşecektir.

A. Dil Sınıflarında Ders İçi Teknolojiyi Harmanlama Etkinliği

1a) Etkinlik
Etkinlik adı: Tartışma durumları
Düzey: B2
Etkileşim: Kişisel / grup / bütün sınıf
Kazanım: Hangi argümanların insanların fikirlerini değiştireceğini görmek ve tartışmalı konuları tartışmak
Etkinlik türü: Konuşma
Teknoloji: Elektronik oylama cihazı

Süre:50 dk.
Ders Öncesi Hazırlık
1. Tüm öğrenciler için bir öğrenci oylama cihazına (LVD) sahip olduğunuzu kontrol edin. Öğrencilerin nerede oylayabileceklerini seçin: 1/2/3/4/5.
2. Dijital bir Sunum hazırlayın. Beyaz tahtaya bir takım tartışmalı ifadeler yazın.
3. Öğrencilerinize bağlı olarak daha tartışmalı ifadeler kullanabilirsiniz. Tartışmanın öğrenci seviyesine uygunluğunu kontrol ediniz.

İşleyiş Süreci
1. Akıllı tahta ekranını kullanarak öğrencilere aşağıdaki ölçeği tanıtın: 1 = kesinlikle katılmıyorum; 2 = katılmıyorum; 3 = emin değilim; 4 = katılıyorum; 5 = Kesinlikle katılıyorum.Öğrencilere bireysel LVD'ler verin. Tartışmalı bir durum vererek ve öğrencilerin oy kullanmasını isteyerek cihazları test edin. Oylamanın sonucu beyaz tahtada bir grafik olarak gösterilir.
2. Öğrencileri durumlar hakkında tartıştırın ve hangilerinin insanların fikirlerini değiştirebileceğini sorun. Öğrencileri tahtadaki ilk durumla ilgili tartıştırın ve durumu oylamalarını söyleyin. Sonuçları öğrencilere söylemeyin ve bir kâğıda not alın.
3. Fikre katılıp katılmadıklarını anlamak için öğrencileri küçük gruplara bölün.
4. Onların fikirlerini sunmak için her gruptan iki kişiye söz verin.
5. Tartışmak için diğer duruma geçmeden önce, her konuşmanın sonunda öğrenciye durumu oylatın ve sonuçları not edin.
6. Tartışmadan sonra etkinliği bitirin. İlk ve son oy sonuçlarına bakarak kimlerin fikirlerini değiştiğini söyleyin. Dersi tekrar gözden geçirin ve tartışmada hangi grubun daha ikna edici olup fikirleri değiştirdiğini açıklayın.

Tartışma Durumları:
1. Veliler en iyi öğretmendir.
2. Televizyon arkadaş ve aileler arasındaki ilişkiyi bozmuştur.
3. Çocuklar için köyde yaşamak şehirde yaşamaktan daha iyidir.

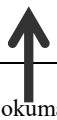
1b) Etkinlik
Etkinlik Adı: Sınıf içi işbirlikçi yazı
Düzey: B1-B2(kullanılan diyaloğa bağlı)
Etkileşim: grup aktivitesi
Kazanım: farklı öğrenme modlarını harmanlamak ve öğrencilerine sürekli olarak teşvik etmek
Etkinlik türü: yazma
Teknoloji: moodle
Süre: 50dk
Ders Öncesi
Ders öncesinde öğrencilerin Moodle'daki okumalara erişmeleri, metni işlemeleri ve okumalar hakkında kapsamlı notlar almaları gerekmektedir.
Ders Süresi
Sınıf içi aşamada, eğitmenler notların kanıtlarını arayacaklardır. Sınıf içi etkinliklere sadece notları olan öğrencilerin girmesine izin verilir. 3 veya 4 kişilik gruplar oluşturacak ve okumalara dayanarak 300-500 kelimelik bir metin hazırlayacaklar. Metnin nasıl üretileceğini tartışmak için bir saat ders saati alacaklar.
Ders Sonrası
Öğrenciler grup tartışmasındaki ortak ve farklı fikirlerden yola çıkarak metinlerini oluşturup sınıfa sunarlar.

1c) Etkinlik
Etkinlik Adı: Şiir İnceleme
Düzey:B1-B2(kullanılan diyaloğa bağlı)
Etkileşim: bireysel /grup çalışması
Kazanım: öğrenci, şiirin daha derin bir anlayışını kazanmak için Yahya Kemal Beyatlı tarafından yazılan "Sessiz Gemi" nin farklı yönlerini keşfedecektir. Öğrenciler daha sonra kendi kısa hikâyelerini bir sembol etrafında inşa edecekler. Öğrenciler, Yahya Kemal Beyatlı'nın "Sessiz Gemi" şiirini incelemek için Glogster'ı yaratanbiröğretmenkullanacaklar.
Etkinlik türü: okuma ve dinleme
Teknoloji: bilgisayar, internet, yazıcı, Microsoft word, glogster bağlantısı
Süre: 50dk
Ders Öncesi
Evde öğrenciler şiiri okuyacak ve dinleyecektir. Öğrenciler şiiri okurken ve dinlerken not almak için Cornell not alma yöntemini kullanacaklardır (Bu yöntemin bir şablonu Glogster'da sağlanmıştır). Şiirin etkileşimli bir versiyonuna bir link de sağlanmıştır. Öğrenciler şiiri başarıyla okuduktan ve dinledikten sonra, bir çalışma rehberine bağlantı kuracaklardır. Öğrencilerin kelime haznesini doldurmaları ve anket sorularını cevaplamaları istenecektir (bu, sınıfa gelmeden önce tamamlanmalıdır).
Ders Süresince
Öğretmen kelime şemasını kontrol ederek ve anket sorularını gözden geçirerek evdeki çalışmanın tamamlanmasını kontrol edecektir. Öğrenciler daha sonra çalışma kılavuzu sorularını cevaplamak için işbirlikli öğrenme gruplarına yerleştirilecektir. Öğretmen, şiirin anlaşılmasını kontrol etmek için öğrencilerle çalışma kılavuzu sorularını gözden geçirecektir. Öğretmen ayrıca "Sessiz Gemi'nin nasıl sembol olarak kullanıldığını tartışacaktır. Öğretmen daha sonra her öğrenciye bir sembol sağlar. Öğrenciler kendilerine atanan sembolün üzerinde kısa bir hikâye yaratmaları istenecektir.
Öğrenciler:
Oluşturma: Sağlanan sembol üzerine kısa bir hikâye oluşturma
Değerlendirme: Bir çalışma rehberinin kullanımı yoluyla, öğrenciler şiiri değerlendirir.

Analiz etmek: Öğrenciler, bir "Sessiz Gemi" şiirindeki sembollerin neden seçildiğini analiz eder.
Uygulama: Öğrencilerin, şiirin anlamını nasıl etkilediğini belirlemek için edebi araçlarla ilgili bilgilerini kullanmaları gerekecektir.
Anlamak: Öğrenciler şiirin daha derin bir anlayışını kazanmak için şiirin etkileşimli halini kullanacaktır.
Hatırlama: Sınıftaki metni okurken ve etkileşimde bulunurken Cornell notlarını almak, öğrencilerin anahtar fikirleri hatırlamalarına yardımcı olur.
Biçimlendirici Kontrol:
Öğretmen kelime grafiğini ve anket sorularını kontrol ederek ödevin tamamlanmasını kontrol edecektir. Öğretmen, çalışma kılavuzu sorularını inceleyerek şiirin anlaşılmasını kontrol edecektir.
Yeniden öğretme:
Eğer öğrenciler şiiri anlamakta zorlanırlarsa, öğretmen şiirin etkileşimli versiyonunu kullanacak ve her bir dizeyi öğrencilerle birlikte gözden geçirecektir.
Değerlendirme:
Öğretmen, şiirin sınıf tartışması ve çalışma kılavuzu sorularının gözden geçirilmesi yoluyla anlayışı değerlendirecektir. Öğretmen ayrıca, öğrencilerin sembollerin kullanım ve önemini anladıklarından emin olmak için hazırladıkları kısa öyküleri de okuyacaktır
Dersin Sonunda
Öğrenciler kısa öykülerini sınıfa sunacaklardır. Her öğrenci atanmış oldukları sembolü belirtecek ve sembolü kısa hikâyede nasıl kullandıklarını anlatacaktır. Tüm kısa öyküler anlatıldığında öğretmen "Sessiz Gemi" şiirine tekrar dönecek ve hikâyenin sembolü olan gemiyi tartışacaktır.

1d) Etkinlik
Etkinlik Adı: Bir Bileşik Cümlenin Bileşenlerini Anlamak
Düzey: B1-B2(kullanılan diyaloga bağlı)
Etkileşim: bireysel /grup çalışması
Kazanım: Bileşik cümleleri tanımlamak, bunları nasıl yönlendireceğini anlamak ve bunları etkin bir şekilde kullanmak **:**
Etkinlik türü: dil bilgisi
Teknoloji: bir bilgisayar veya iPad ve internet erişimi
Süre: Ev 25-30 dakika, Sınıf 2-3 Periyot 50 dk.
Ders Öncesi
Evde, öğrenciler birleşik cümlelerle ilgili videoyu izleyecek ve kendi cümlelerini yazacaklar;
Ders Süresince
Sınıfta, öğrenciler cümlelerini paylaşacak ve öğretmen öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarına dair bir sınav yapacaktır. Daha sonra, öğrenciler şerit kâğıdına bağımsız cümleler yazacaklar. Bağımsız cümleleri toplayarak vebirleştirerek bileşik cümleler yazacaklardır. Öğrenciler bileşik cümleleri, not defterine yazılan virgüllerle ve noktalarla "yumuşatır". Öğrenciler aynı zamanda bireysel kartpostallar üzerine yazılan uygun koordinasyon bağlaçlarını da ekleyecektir. Öğretmen, öğrencilerin bağımsız cümleleri ayırt edip edemeyeceğini ve öğrencilerin, bir araya gelmeden önce ne zaman bir virgül ekleyeceğini anlamalarını test edip edemeyeceğini görmek için cümleleri cümle ile ekler.
Ders Sonrası
Öğrenciler yedi bileşik cümle (her bir koordinat birleşimi için bir tane) kullanarak kısa bir hikâye yazacaklar, ancak hiçbir noktalama işareti kullanmayacaklar. Bir akran hikâyeyi düzenleyecek ve bileşik cümleleri tanımlayacak ve her birinden önce bir noktalama işareti yerleştirecek.
B. Sınıf dışı Harmanlanmış Öğretim Etkinlik Planı
Etkinli adı: Modül Etkinliği
Düzey: B2
Etkileşim: Kişisel / grup / bütün sınıf
Etkinlik Türü: Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma
Kazanım: Bağımsız öğrenme ve araştırma becerilerinin yanı sıra işbirlikçi grup öğrenimi sağlamak.
Süre: 7 hafta

Çevrimiçi öğrenme
Kazanım: Öğrencilere, farklı kültürleri tanıtmak ve onların farklı yaşam alanlarını keşfetmelerini sağlamak. Bağımsız öğrenme ve araştırma becerilerinin yanı sıra üzerinde tartışma ve işbirlikçi grup öğrenimi sağlamak
Etkinlikler
- Kişisel okuma
- haftalık ödevlerin modül sitesine yüklenmesine katkıda bulunmak için grup araştırması ve tartışılan konu ile ilgili grupça rapor yazma,



Sınıfa dayalı Öğrenme
Kazanım: Öğrencilere modülde geçen dil bilgisi kalıplarıyla yazmayı ve okumayı öğretmek. Öğrencinin yeni öğrenilen konu ile ilgili dinleme becerisini geliştirmek. Öğrencileri farklı fikirler üzerine tartışmaları için seminere davet ederek konuşma becerisini geliştirmek.
Etkinlikler:
- Haftanın konusuna ilişkin temel dil bilgisi kurallarını veren haftalık ders anlatımları, okumalar ve dinleme çalışmaları,
- Öğrencilerin derslerden, haftalık grup çalışmalarından kaynaklanan daha geniş temaları tartıştığı 4 ayrı haftalık seminer,

İşleyiş Süreci:

Ders Haftası	**Etkinlik**	**Yöntem (çevrim içi/ sınıfa dayalı)**
Hafta 1	Tercihiniz Nedir? Ünitesinin incelenmesi. Köyde yaşam ve şehirde yaşam üzerine bilgi toplama	Çevrimiçi
Hafta 2	Köyde yaşam ve şehirde yaşam üzerine seminer çalışması(grupça tartışma) Grupça konuyu araştırma İstanbulda Yaşama sanatı metninin okunması ve sorularının cevaplanması	Genel okumalar Sınıf temelli
Haftalar 2/3	Grup araştırması ve rapor tamamlama Seminer çalışma alanına yükleme	Çevrimiçi Çevrimiçi
Hafta 3	Gereklilik kipi ders anlatımı Memleket isterim? konusu üzerine seminer çalışması	Genel ders Sınıf temelli
Haftalar 3/4	Grup araştırması ve rapor tamamlama Seminer çalışma alanına yükleme	Çevrimiçi Çevrimiçi
Hafta 4	"Çalışkan Karadeniz Kadınları "konusunu dinleme ve sorularını cevaplama Seminer çalışması raporları üzerine tartışma	Genel ders (Akıllı tahta ve ders harmanı) Sınıf temelli
Haftalar 4/5	Kadınlar mı erkekler mi?konusu üzerine seminer ve grup rapor hazırlama	çevrimiçi çevrimiçi
Hafta 5	"Sanata Adanmış Bir Ömür" konusu üzerine okuma ve soruları cevaplama Grup raporları üzerine seminer tartışması	Genel ders Sınıf temelli
Haftalar 5/6	Grup raporlarını tamamlama ve seminer çalışma alanına yükleme	çevrimiçi çevrimiçi
Hafta 6	Zarf fiil ders anlatımı "Sanatların En Büyüğü Yaşama Sanatı" konusu üzerine dinleme çalışması ve soruların cevaplanması	Genel ders Sınıfa dayalı
Hafta 6/7	Sanatçı kimdir? konusu grup araştırması ve rapor tamamlama Semineri çalışma alanına yükleme	çevrimiçi çevrimiçi

3. Sonuç ve Öneriler

Her şeyin hız kazandığı günümüzde öğrenciler okula gidip gelmekten kaynaklanan zaman, enerji ve para kaybını ortadan kaldırmak amacıyla uzaktan eğitime yönelmektedirler. İnsanlar artık internet üzerinden alışveriş yapabildikleri gibi eğitimlerini de evdeki rahat ortamlarında kendi kişisel öğrenme stilleri çerçevesinde eğitimlerini yapmak ve devam ettirmek istemektedirler. Bunu fark eden eğitim kurumları da uzaktan eğitim programlarına yönelmektedirler (Yolcu,2015,s.5).Ancak tek başına uzaktan eğitim öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Öğrenciler yüz yüze iletişime de ihtiyaç duymaktadır. Harmanlanmış öğretim yüz yüze eğitimle çevrim içi eğitim arasında bir denge sağlar. Bu denge öğretmenin bilgi altyapısına, öğrenci düzeyine ve çevrimiçi materyaller göre değişiklik gösterebilir. Bu öğretim öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. Harmanlanmış öğrenme öğrenci merkezli olması öğrenmeyi bireysel hale getirir. Harmanlanmış öğrenme öğrencilerin öğrenme hedefine kolaylıkla ulaşmasına destek olur ve öğrenci için en uygun öğrenme ve öğretme deneyimini sunar. Hazırlanan etkinliler grup çalışmasını geliştirmeye olanak sağlar. Problem temelli bu öğrenme etkinlikleri, çevrimiçi iş birliğini kullanarak, grup çalışması değerlendirmesinde daha fazla şeffaflığa ve gelecek öğrencilere kaynak arşivi sağlanmasına olanak tanıyarak, büyük bir sınıfta daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilirliği sağlar. Bu makalede geliştirilmiş "tartışma durumları", "tartışma soruları ",ifade işaretleme", "değişen tonlamayı bulma" etkinlikleri 50 dakikalık bir derste teknolojiyi kullanarak dersi daha verimli ve motivasyon artırıcı hale getirebilmek için geliştirilmiştir. Çevrim içi ortamla yüz yüze eğitimi harmanlayan 7 haftalık etkinlikle ise öğrenciye ve öğretmene esnek zaman kazandırmak, öğrenci öğretmen etkileşimini artırmak ve öğretimi ihtiyaca

göre bireyselleştirebilmek hedeflenmiştir. Harmanlanmış öğrenme öğrenci merkezli olduğu için plan yapılırken öğrencilerin bireysel hızları dikkate alınmalıdır. Harmanlanmış öğrenmenin uygulanmasına karar verildikten sonra öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve motivasyonlarının artırılması gerekir. Tasarlanan ortamın öğrenci için faydalı olup olmadığı konusunda araştırmalar yapılmalıdır. Her okulun ve öğrencinin ihtiyacına göre model seçilip, harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlanmalıdır. Harmanlanmış öğrenme ders materyalleri öğrenci ihtiyacı analiz edilerek ona göre geliştirilmelidir. Harmanlanmış öğrenme programı için öz yeterlilik artırma çalışmaları yapılmalıdır (Dağ,2011,s.19). Harmanlanmış öğrenme dengeli bir şekilde uygulandığında hem öğrencinin hem de öğretmenin ders yükünü azaltabilir.

Kaynakça

Abdullah , M. H. (2015).Improving Listening Comprehension For EFL Pre-Intermediate Students Through A Blended Learning Strategy.*International Journal of Educational and Pedagogical Sciences,*Vol:9, No:10, 2p.

Bath, D.&Bourke, J.(2010).*Getting Started with Blended Learning*. Brisbane,Australia*:Griffith Institute for Higher Education Press.*

Bozkurt, B., Bülbül, F. & Demir, H. (2014). Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), p159-173. 15p.

Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 73-97,p19

Ekici , M & Karaman, M.K. (2011). Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi.*Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri.*

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *In Handbook of Blended Learning:* Global Perspectives , Local Designs , edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, pp. 3–21. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı 2009*, Harran Üniversitesi: Şanlıurfa.

Osguthorpe, R. T. Ve Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.

Sharma, P. & Barret, B. (2011).Blended Learning: Using Technology In and Beyond The Language Classroom

Staker, H.& Horn, M.B. (2012).Classifying K–12 Blended Learning, Innosight Institute.

Uluyol, Ç. ve Karadeniz,Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:V1, Sayı:1, 60-84.

Uysal, Ö. (2016). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* Cilt 2, Sayı 2, 89-113

Watterson, J. (2012). Blended Learning :A synthesis of research findings in Victorian education. Melbourne,Australia :Published by *the Ultranet and Digital Learning Branch Department of Education and Early Childhood Development* .

Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış Öğrenme Uygulama Esasları.*The Journal of Academic Social Science Studies,number: 33 , p. 255-260,p.5.*

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Babalarıyla Olan İlişkilerine Göre İncelenmesi

Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN
Yıldız Teknik Üniversitesi
fusahin@yildiz.edu.tr
Burcu ÖZGÜR
Yıldız Teknik Üniversitesi
burcuozgur11@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarının babalarıyla olan ilişkilerine ve bazı kişisel değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, "uygun örnekleme" yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, MEF Üniversitesi, Doğuş Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesinin, Eğitim, Mühendislik, Sanat ve Tasarım, İnsan ve Toplum Bilimleri, Diş Hekimliği, İletişim, Hukuk ve Diğer olmak üzere sekiz farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 421 üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin" alt ölçeği olan "Babayla İlişkiler Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi ve Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.Araştırmanın sonucunda, babalarıyla olan ilişkilerine göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması, babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır.Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre babalarıyla olan ilişkileri düşük, orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, fakültelere göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması, Mühendislik Fakültesi'nde, Sanat ve Tasarım Fakültesi'nde ve Diş Hekimliği Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu bulgular, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Mühendislik, Sanat ve Tasarım ve Diş Hekimliği fakültelerindeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonucunda, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması, Sanat ve Tasarım Fakültesinde Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Bu bulgu da, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Sanat ve Tasarım Fakültesindeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Eğitim Fakültesinde ve İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonucunda, gelire göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı puanlarının anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: *Baba ile olan ilişkiler, Romantik ilişkiler, Yakın ilişkilerde yaşantılar, Üniversite öğrencileri*

An Inquiry into the Experiences of University Students in Their Romantic Relationships according to Their Paternal Relations

Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN
Yildiz Technical University
fusahin@yildiz.edu.tr
Burcu ÖZGÜR
Yildiz Technical University
burcuozgur11@gmail.com

Abstract

This study aims to examine the experiences of university students in their romantic relationships according to their paternal relations and certain personal variables. This is a descriptive study whose study group was selected using "convenient sampling". The study group consists of 421 university students enrolled during the 2017-2018 academic year in eight different faculties of Yıldız Technical University, MEF University, Doğuş University and Istanbul University of Commerce; i.e., Faculties of Education, Engineering, Art ve Design, Humanities ve Social Sciences, Dentistry, Communication, Law and Other. Subjected to the required validity and reliability studies, the "Experiences in Close Relationships Scale II", the "Paternal Relationships Scale", a subscale of the "Rosenberg Self-Esteem Scale", and a "Personal Information Form" were employed to collect the study data. SPSS 21 software pack was used and Kruskall-Wallis Variance Analysis Test and Mann-Whitney U Test were performed for data analysis. The significance level was taken as.05.The study results revealed that university students' experience scores in their romantic relationships significantly differ according their relations with their fathers. University students with low levels of paternal relations were found to have a mean ranking of experiences in romantic relationships which is significantly higher than that of the students with high levels of paternal relations. This result suggests that university students with low levels of paternal relations display avoidant attachment of anxious attachment in their experiences with their romantic relationships. On the other hand, university students with high levels of paternal relations exhibit secure attachment in their

romantic relationship experiences. The study also found no significant differences in the romantic relationship experience scores between the university students with low, medium, and high levels of paternal relations according to gender. According to the results, the university students do not significantly differ in their romantic relationship experience scores according to their faculties. The mean ranking of romantic relationship experience scores was found to be significantly lower among the students in the Education Faculty when compared to the mean ranking of their counterparts in the Faculties of Engineering, Art ve Design, and Dentistry. These results suggest that the students in the Education Faculty display secure attachment in their romantic relationship experiences, while those in the Faculties of Engineering, Art ve Design, and Dentistry show avoidant or anxious attachment. The study results also demonstrated that the mean ranking romantic relationship experience scores is significantly lower for the students in the Faculty of Humanities ve Social Sciences than those in the Faculty of Art ve Design. This indicates that the university students studying in the Faculty of Humanities ve Social Sciences prefer to have secure attachment in their romantic relationship experiences, while those in the Faculty of Art ve Design tend to display avoidant or anxious attachment. Consequently, this finding shows that university students in the Faculties of Education and Humanities ve Social Sciences tend to have secure attachment in their romantic relationships. Another result of the study is that the romantic relationship experience scores of university students do not significantly differ according to their income. Similarly, the study revealed no significant differences between the romantic relationship experience scores of university students according to the settlements where they spent most of their lives.
Keywords: *Paternal relations, Romantic relations, Experiences in close relationships, University students*

1. Giriş

Romantik ilişkiler kişilerin yaşamlarındaki en önemli konulardan biridir. Sternberg (1986) romantik ilişkiyi, kadın ve erkek arasında psikolojik, cinsel ve duygusal bağlılığı içeren tutkulu bir yakınlık olarak tanımlamaktadır (Aktaran Küçükarslan, 2011). Collins (2003)'e göre romantik ilişki, partnerlerin karşılıklı sevgi, muhabbet ve davranışlarını yoğun olarak yaşadığı bir birliktelik durumudur. Romantik ilişki insanın yaşamına anlam katmaktadır (Sternberg, 1999'dan aktaran Akdağ, 2017). Sağlıklı ve işlevsel olduğu sürece insan hayatını geliştirmekte, zenginleştirmekte ve öznel iyi oluşu desteklemektedir (Aktaran Özteke, 2015). Romantik ilişkide bağlılık, bilişsel yakınlık, duygusal yakınlık, fiziksel yakınlık ve karşılıklılık kavramları yüksek düzeyde bulunmaktadır. Bağlılık partnere yönelik olan kalıcı bir istektir. Duygusal yakınlık partnerin duygu dünyasına yönelik derin farkındalığı ifade etmektedir. Bilişsel yakınlık partnerin düşünce/zihin dünyasına yönelik derin farkındalıktır. Fiziksel yakınlık ortak paylaşımları ifade ederken karşılıklılık duyguların karşılıklı oluşu anlamında değerlendirilmektedir (Moss ve Schwebel, 1993). Sternberg (1986; 1988)'e göre romantik ilişki içerisinde aşkı barındırmaktadır. Aşk yakınlık, tutku ve bağlanma kavramları ile açıklanmaktadır (Aktaran Eryılmaz ve Ercan, 2010). Yakınlık kavramı, verilen ve alınan duygusal desteği ifade etmektedir. Tutku boyutuna baktığımızda bu boyutun çekicilik, cinsellik, yüksek benlik saygısı gibi kavramları içerisinde barındırdığı görülmektedir. Romantik davranışlar, tutku öğesi bakımından önemlidir. Son olarak bağlanma, kişinin birini sevdiğine karar vermesi durumudur. Bağlanan birey kendini aşka adamaktadır (Eryılmaz ve Keven-Akliman, 2017).

Fehr (1994), romantik ilişkinin varlığı için iki farklı tür duygudan bahseder. Bunlar tutkulu aşk adı da verilen romantik aşk ile dostça sevgidir (Aktaran Hogg ve Vaughan, 2011). Tutkulu aşk son derece yoğun bir duygusal doyum ve his karmaşasıdır. İçerisinde cinsellik, öfke, kıskançlık, sevinç barındıran bir haldir. Dostça sevgi ise tüm bunların aksine şefkat ve içten bağlanma duygularını bir araya getiren daha az yoğun bir duygudur (Hatfield, 1987'den aktaran Hogg ve Vaughan, 2011). Romantik ilişkinin başlamasında aşkın birincil derecede önemli olduğu kabul edilir. Lakin yine de, bir ilişkinin ayakta kalma süresi, partnerlerin birbirlerinin beklentilerini gerçekleştirme ve bu beklentiler doğrultusunda hareket edebiliyor olması ile ilişkilidir. Bu bağlamda ilişkinin sürdürülmesinde dikkate alınan ilişki türü dostça sevgidir (Hogg ve Vaughan, 2011). İlişkiden alınan doyumu etkileyen en temel faktörlerden biri, romantik ilişkideki sevginin niteliğidir (Doğan, 2012). Maslow (1968)'a göre sağlıklı ve sağlıksız olmak üzere iki tür sevgi vardır. Sağlıklı sevgi estetik ve doğaldır. Ruh sağlığını artırıcı bir işleve sahiptir. Sağlıksız sevgi ise bencildir. Sağlıklı sevgi ilişkisinin beş temel özelliği vardır. Bunlar; a) kendini açma, yakınlık ve güven temelli ilişki geliştirme, b) sevgiyi alabilme ve verebilme, c) partnerinin kendi olmasına izin verme ve saygı duyma, d) birinin gelişimi ve bakımı ile ilgilenebilme, e)kişinin hayatında sabit, devamlı bir yakın ilişkinin varlığı, f) doyumlu bir cinsel yaşam, yakınlık ihtiyacını karşılamadır (Myers, Sweeney ve Witmer, 2000). Sağlıklı bir ilişkinin yürütülebilmesi için partnerlerin olumlu iletişim becerilerine sahip olmaları son derece önemlidir. Kişilerin birbirleri ile kurdukları iletişimin niteliği, romantik ilişkinin kalitesi üzerinde önem arz etmektedir (Duran ve Hamamcı, 2010). Gottman (2011)'a göre sakin kalmayı öğrenme, savunma ve saldırı şeklinde olmayan konuşmayı ve dinlemeyi öğrenme, kendini ilişki partnerinin yerine koyarak onun ne hissettiğini anlamak için çabalamak ve bu üç unsur için bolca pratik yapmak mutlu bir birlikteliğin dört anahtarıdır (Atak ve Taştan, 2012). Romantik ilişkinin insan yaşamı üzerinde en temelde iki işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki yakınlık ihtiyacını karşılamak, ikincisi ise kimlik gelişimine katkı sağlamaktır (Atak ve Taştan, 2012).

Erikson, kişilik gelişimini bütün bir hayata yayılan uzun bir süreç olarak ele almış ve kişilik gelişiminin sekiz evreye ayrıldığını ifade etmiştir. Romantik ilişkiler açısından, bu evrelerden birinci evre olan temel güvene karşı güvensizlik evresi ile yakınlığa karşı yalıtılmışlık evresi özel bir önem taşımaktadır. Temel güven evresi yaşamın ilk yılıdır. Burada, çocuğun bakıcısı ile kurduğu ilk yakın ilişki biçimi, onun ilişkilere yönelik temel yaklaşımını belirleyecek ve kişilerarası ilişkilerinin temelini oluşturacaktır (Yavuzer, 2012). Romantik ilişkiler için önemli bir diğer yaşam dönemi olan yakınlığa karşı yalıtılmışlık evresinde ise gelişim görevi samimi ilişkiler kurmaktır. Bu dönemde genç yetişkinler yakınlık geliştirebilecekleri özel bir arayışa girerler (Burger, 2006).

Bowlby (1969)' ye göre kişilerin bakım verenleri ile olan erken dönem yaşantıları, kişilerarası ilişkiler üzerinde yaşam boyu sürecek bir etkiye sahiptir (Akdağ, 2017). Buna göre kişiler yetişkinlikte kurdukları romantik ilişkide, bebeklik ve çocukluk dönemlerinde ebeveynleri ile kurdukları bağlanmanın bir benzerini yaşamaktadırlar (Aktaran Akdağ, 2017).

Hazan ve Shaver (1987), bağlanma kuramını romantik ilişkilere uyarlamışlar ve kişilerin güvenli, kaçınan ve kaygılı/kararsız bağlanma stiline sahip olabileceklerini ifade etmişlerdir (Aktaran Özteke, 2015). Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler sevgi

deneyimlerini mutlu ve güvenilir tanımlar iken, kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler yakınlık korkusu ve duygusal iniş-çıkışlar ile karakterizedirler. Kaygılı/kararsız bağlanma stiline sahip kişiler ise sevgi deneyimlerini takıntılı ve duygusal iniş-çıkışları yüksek olarak ifade etmektedirler (Hazan ve Shaver, 1987'den aktaran Özteke, 2015). Çocuklar üzerine yapılan çalışmalarda geçmişten günümüze daha çok anne-çocuk ilişkisi üzerinde durulmuş ve babalar bu döngü içerisinde adeta yok sayılmıştır (Güngörmüş-Özkardeş, 2018). Özellikle Freud ve Bowlby geliştirdikleri kuramlarda annenin, bebeğin kişilik ve sosyal gelişiminde en önemli kişi olduğunu vurgulayarak, babanın rolünü daha çok anneyi desteklemek olarak tanımlamakla yetinmişlerdir (Güngörmüş-Özkardeş, 2018). Halbuki baba da, çocuğun gelişiminde anne kadar önemlidir.

Baba ve anne çocuğun gelişiminde farklı rollere sahiptir. Babanın ve annenin bu farklı rolleri, çocuğun gelişiminde birbirini tamamlar ve destekler bir niteliktedir (Güngörmüş, 1997'den aktaran Alibeyoğlu, 2009). Özgüven (1997)'e göre annenin işlevi çocuk için hayatı güvenli kılmak, babanın işlevi ise çocuğa yaşadığı toplumda karşılaşacağı sorunlar ile sağlıklı başa çıkabilmeyi öğretmektir (Aktaran Alibeyoğlu, 2009). Baba-çocuk arasındaki kaliteli ilişki çocuğun zihinsel, cinsel, sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Çocuğun hayata hazırlanmasında babanın rolü büyüktür (Ünüvar, 2008; Çatıkkaş, 2008'den aktaran Özkan, 2014). Baba ve çocuk arasında kurulan ilişkilerin etkilediği alanlardan bir diğeri de, bu çocuğun ilerleyen dönemlerdeki romantik ilişki davranışlarıdır.

Babayla kurulan ilişkiler romantik ilişkileri etkilemektedir. Baba ile kurulan ilişki, gelecekte kurulacak romantik ilişkilerin kalitesini ve şeklini belirlemektedir (Bakanay, 2007'den aktaran Özkan, 2014). Erkek çocuklar açısından bakıldığında, erkek çocuk bir eş ve bir baba olmayı babasından öğrenmektedir (Lilley, 1997'den aktaran Poyraz, 2007). Yine kız çocukları bakımından değerlendirildiğinde babanın rolü çok önemlidir. Baba, kız çocuğun yaşamındaki ilk erkektir. Baba ve kız ilişkisinde kızlar babaları ile romantik bir bağ oluşturmaktadırlar. Bu bağ sayesinde gelecekte bir erkekle uyumlu bir birliktelik oluşturabilmektedirler (Heinowitz, 1998'den aktaran Albukrek, 2002).Kız çocuğunun babasına yönelik bakış açısı bir kadın olarak kendisini, erkekleri ve kadın-erkek ilişkilerini nasıl algılayacağını belirlemektedir. Kız çocukları babalarını gözlemleyerek erkeklere yönelik nasıl bir davranış sergilemeleri gerektiğini ve erkeklerin kadınlara nasıl tepkiler verdiğini öğrenmektedirler (Heinowitz, 1998'den aktaran Albukrek, 2002). Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarının babalarıyla olan ilişkilerine göre incelenmesidir.

2. Yöntem

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarını babalarıyla olan ilişkilerine ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan betimsel ve nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın bir amacı betimlemek, diğer amacı da nedensel ilişkileri bulmaktır (Balcı, 2008).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, "uygun örnekleme" yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, MEF Üniversitesi, Doğuş Üniversitesi ve İstanbul Ticaret Üniversitesi'nin, Eğitim, Mühendislik, Sanat ve Tasarım, İnsan ve Toplum Bilimleri, Diş Hekimliği, İletişim, Hukuk ve Diğer olmak üzere sekiz farklı fakültelerde öğrenim görmekte olan 421 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II" ve "Babayla İlişkiler Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu ölçekler sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II

Ölçek, yetişkin bağlanma boyutlarını belirlemek amacıyla Fraley, Waller ve Brennan (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplamda 36 maddeden oluşan, 7'li likert tipi bir ölçektir. Her bir alt boyuttan alınan puan arttıkça kaçınmacı bağlanma ya da bağlanma kaygısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Selçuk ve diğerleri (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin, geçerlik çalışması için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde 7 faktör bulunmasına rağmen, faktör sayısının belirlenmesine ait kriterler iki faktörlü çözümü desteklemiştir. İki faktörlü çözüm sonunda toplam varyansın %38'i açıklanmıştır. Söz konusu çalışmada kaçınma boyutuna karşılık gelen birinci faktör toplam varyansın %21.36'sını, kaygı boyutuna karşılık gelen ikinci faktör ise toplam varyansın %16.33'ünü açıklamıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında, kaygı boyutu özsaygı ve ilişki doyumu ile olumsuz yönde anlamlı ilişki göstermekte iken (sırasıyla $r = -.32$, $p < .01$; $r = -.23$, $p < .05$) onaylanmama kaygısı ($r = .55$, $p < .01$), ayrılık kaygısı ($r = .34$, $p < .01$) ve başkalarını memnun etme ($r = .44$, $p < .01$) ile bu ilişki olumlu yönde ve anlamlıdır. Kaçınma boyutunun ise özsaygı ($r = -.19$, $p< .01$) ve ilişki doyumu ($r = -.49$, $p < .01$) ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Aynı boyut, onaylanmama kaygısı ($r = .17$, $p < .01$) ve yalnızlıktan hoşlanma ($r = .15$, $p < .05$) ile olumlu yönde ilişki göstermektedir.Ölçeğin güvenirlik çalışması için yapılmış olan Cronbach alfa katsayısı, Kaçınma alt boyutu için .90; kaygı alt boyunun ise .86'dır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği katsayıları ise kaçınma boyutu için .81 ve kaygı boyutu için .82'dir (Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal, 2005). Bu bulgular Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II'nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Babayla İlişkiler Ölçeği

Babayla İlişkiler Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinin alt ölçeğidir. Benlik Saygısı Ölçeği Rosenberg tarafından (1965) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada, 6 maddeden oluşan Babayla İlişkiler, alt kategorisi kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonunda babayla ilişkiler kategorisinin geçerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerle yapılan değerlendirmede öğrencilerin benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre, yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test

güvenirlik katsayısının ise .75 olduğu belirtilmiştir (Çeçen, 2008). Ayrıca, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Kutlu ve Soğukpınar (2015) tarafından yapılmıştır. Test Tekrar Test güvenirliğinde Elazığ'da görev yapan 40 okul psikolojik danışmanına bir ay ara ile iki kez Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmış olup güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığını ölçmek amacıyla yapılan Cronbach Alfa güvenirlik istatistiğinde ise güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek için açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2002), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir. Açıklanan varyansın yüksek olmasının, ilgili kavram ya da yapının o denli iyi ölçüldüğünün bir göstergesi olarak yorumlanacağını belirtmiştir. Analiz sonucunda açıklanan varyansın toplam varyansın %55.148'ü olduğu, bu sonucun ölçeğin geçerliliği için yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin cinsiyetlerine, fakültelerine, ekonomik gelirlerine ve yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimlerine yönelik sorular vardır. Formun başında araştırmanın amacına yer verilmiş olup değerlendirmenin bireysel şekilde değil toplu yapılacağı açıklanarak ölçeklere isim yazılmaması belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin elde edilebilmesi için ölçekler üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi ve Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular

Problemin çözümü için öncelikle "Babayla İlişkiler Ölçeği"nden ve "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II"nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bakılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Babayla İlişkilerin ve Yakın İlişkilerde YaşantılarınNormallik Dağılımları*

Değişken	n	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Kolmogorov-Smirnov
Babayla İlişkiler	421	1.21	1.42	.25 P<.00
Yakın İlişkilerde Yaşantılar	421	15.56	290.77	.24 P<.00

Tablo 1'de görüldüğü gibi, "Babayla İlişkiler Ölçeği"nin toplam puanların çarpıklık katsayısı Skewness= 1.21; basıklık katsayısı Kurtosis= 1.42'dir. Bu sonuçlara göre çarpıklık (Skewness) basıklık katsayısının (Kurtosis) normalden sapmadığı görülmektedir. "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II"nin toplam puanların çarpıklık katsayısı Skewness= 15.56; basıklık katsayısı Kurtosis= 290.77'dir. Bu sonuçlara göre çarpıklık (Skewness) basıklık katsayısının (Kurtosis) normalden saptığı görülmektedir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +1, -1 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir düzeyde olmasının yanı sıra (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014), bu değerin +2, -2 aralığında olması da genellikle kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Cooper Cutting, 2010'danaktaran Arapkirlioğlu ve Tankız, 2011). Yine, Tablo 1'de görüldüğü gibi, Babayla İlişkiler Ölçek puanların normallik dağılımlarına Kolmogorov-Smirnov Testi (KS=.25, P< .00) ile bakılmış, testin sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Yine, "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II" puanların normallik dağılımlarına Kolmogorov-Smirnov Testi (KS=.24, P< .00) ile bakılmış, testin sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Babalarıyla Olan İlişkilerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları babalarıyla olan ilişkilerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları puanlarının babalarıyla olan ilişkilerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Babalarıyla Olan İlişkilerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerdeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Babayla Olan İlişki	n	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Düşük	120	233.48	2	6.76	.03
Orta	153	209.03			
Yüksek	148	194.81			
Toplam	421				

Tablo 2'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, babalarıyla olan ilişkilerine göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı puanlarının (χ^2 *(2) =6.76, p*<.03) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuç Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Babalarıyla Olan İlişkilerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerdeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

	n	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	Z	p
Babayla Olan İlişki						
Düşük	120	147.73	17727	7293	2.56	.01
Yüksek	148	123.78	18319			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ =147.73), babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =123.78) anlamlı düzeyde (Z= 2.56, p< .01) yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır.

Babalarıyla Olan İlişkileri Düşük, Orta ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerdeki Yaşantılarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkinBulgular

Araştırmada, "Babalarıyla olan ilişkileri düşük, orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için babalarıyla olan ilişkileri düşük, orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 4.de gösterilmiştir.

Tablo 4.*CinsiyeteGöre Babalarıyla Olan İlişkileri Düşük, Orta ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Babayla Olan İlişki ve Cinsiyet	n	Sıra Ort	SD	χ^2	p
Kadın-Baba.İlşk. Düşük	65	236.74	5	8.28	.14
Kadın-Baba.İlşk. Orta	84	204.66			
Kadın-Baba.İlşk. Yüksek	89	188.03			
Erkek-Baba.İlşk. Düşük	47	235.23			
Erkek -Baba.İlşk. Orta	79	207.56			
ErkekBaba.İlşk. Yüksek	56	211.23			
Toplam	421				

Tablo 4'te görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, cinsiyete göre babalarıyla olan ilişkileri düşük, orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı puanlarının (χ^2 *(5) =8.28, p*>.05) anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Tablo 4'de görüldüğü gibi, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan kadın üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ =188.03), babasıyla ilişkisi orta (Sıra $\overline{X}$ =204.66) ve düşük (Sıra $\overline{X}$ =236.74), olan kadın üniversite öğrencilerinkinden daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu, babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan kadın üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır.Yine, Tablo 4'de görüldüğü gibi, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan erkek üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ =211.23), babasıyla ilişkisi düşük olan (Sıra $\overline{X}$ =235.23) erkek üniversite öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu, babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan erkek üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Öğrenim Gördükleri Fakültelerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, " üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları öğrenim gördükleri fakültelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları puanlarının öğrenim gördükleri fakültelerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 5.de gösterilmiştir.

Tablo 5.*FakülteyeGöre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Fakülte	n	Sıra Ort	SD	χ^2	p
Eğitim	163	181.65	7	30.54	.00
Mühendislik	48	229.84			
Sanat ve Tasarım	64	270.02			
İnsan ve Toplum Bil.	72	190.72			
Diş Hekimliği	25	241.32			
İletişim	5	257.20			
Hukuk	23	228.48			
Diğer	21	219.17			
Toplam	421				

Tablo 5'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, fakültelere göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı puanlarının (χ^2 *(7) =30.54, p*<.00) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Mann-Whitney U Testi yapılmış ve sonuç Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6.*Fakültelere Göre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerdeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu*

Fakülte	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	Z	p
Eğitim/Mühendislik	100.65/124.18	16405.50/5960.50	3039.500	2.35	.02
Eğitim/Sanat Tasarım	99.96/149.77	16293/9585	2927	5.14	.00
Eğitim/Diş Hek.	91.14/116.38	14856/2909.50	1490.500	2.16	.03
Sanat Tas./İnsan veTop.	81.64/56.82	5225/4091	1463	3.67	.00

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ =100.65), Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =124.18) anlamlı düzeyde (*Z*= 2.35, p< .02) düşük çıkmıştır. Tablo6'da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması(Sıra $\overline{X}$ =99.96), Sanat ve Tasarım Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =149.77) anlamlı düzeyde (*Z*= 5.14, p< .00) düşük çıkmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ =91.14), Diş Hekimliği Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =116.38) anlamlı düzeyde (*Z*= 2.16, p< .03) düşük çıkmıştır. Bu bulgular, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Mühendislik, Sanat ve Tasarım ve Diş Hekimliği Fakültelerindeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Yine, Tablo 6'da görüldüğü gibi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ =56.82), Sanat ve Tasarım Fakültesinde Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =81.64) anlamlı düzeyde (*Z*= 3.67, p< .00) düşük çıkmıştır. Bu bulgu da, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Sanat ve Tasarım Fakültesindeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.Sonuç olarak, Eğitim Fakültesinde ve İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Ekonomik Gelirlerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantıları puanlarının gelir düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.*Gelire Göre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Gelir	n	Sıra Ort.	SD	χ^2	p
Düşük	36	199.82	2	.91	.64
Orta	311	209.75			
Yüksek	74	221.69			
Toplam	421				

Tablo 7'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, gelire göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı puanlarının (χ^2 *(2) =.91, p*>.05) anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Tablo 7'de görüldüğü gibi, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; ekonomik geliri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ =199.82), geliri orta (Sıra $\overline{X}$ =209.75) ve yüksek (Sıra $\overline{X}$ =221.69) olan üniversite öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu, ekonomik geliri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantıları puanlarının yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 8.de gösterilmiştir.

Tablo 8.*Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerdeki Yaşantı Düzeyine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Yerleşim Birimi	n	Sıra Ort	SD	χ^2	p
Marmara	277	200.36	6	7.43	.28
Doğu Anadolu	29	239.40			

Güneydoğu Anadolu	13	233.58
Karadeniz	12	206.88
İç Anadolu	31	236.40
Ege	35	239.24
Akdeniz	24	215.38
Toplam	421	

Tablo 8'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı puanlarının (χ^2 (6) =7.43, p>.05) anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Tablo 8'de görüldüğü gibi,anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da, romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi sıra ortalaması en düşükten, en yükseğe doğru şu şekilde sıralanmakatdır: Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Güneydoğu, İç Anadolu, Ege ve Doğu Anadolu Bölgesidir. Bu bulgu, yaşamının çoğunu Marmara, Karadeniz, Akdeniz Bölgesinde geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılmış bulgular, problem cümleleri çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışmalar ve yorumlar ilgili literatür eşliğinde yapılmıştır.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Babalarıyla Olan İlişkilerine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyi, babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantı düzeyinden anlamlı olarak yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, babalarıyla olan ilişkileri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan, babalarıyla olan ilişkileri yüksek düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, bireylerin romantik ilişkilerindeki yaşantılarının babalarıyla olan ilişkilerine göre farklılığına ilişkin bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Babanın birey üzerindeki etkilerine yönelik yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Araştırmamıza benzer araştırmaların da, ebeveynlerin her ikisi ile kurulan ilişkileri birlikte ele aldığı görülmektedir. Örneğin; Mikulincer ve Shaver (2007)'a göre bakıcısı ile güvenli bir bağ kuran kişiler tanışma ya da flört döneminde rahat ve kolaylaştırıcı davranışlar sergilemektedirler. Kaygılı ve kaçınıcı bağlanan bireylerde ise durum farklıdır. Kaygılı bağlanmış olanlar sürekli olarak partnerlerinin kendilerini reddedeceklerine dair yoğun endişeler yaşamaktadırlar. Kaçınıcı bağlananlar ise tanışma ve flört süreçlerinde partnerinden uzak durup, mümkün olduğunca kendilerine yönelik bilgi paylaşımından kaçınmaktadırlar (Aktaran Akdağ, 2017).

Özellikle kız çocukları babalarını izleyerek karşı cinse yönelik fikir edinmektedirler (Ekşi, 1990'dan aktaran Üçok, 2014). Biller'e göre kötü bir babaya maruz kalmak, kız çocuklarının yaşamları boyunca bir erkeği görmek istememelerine yol açabilmektedir (Mc Graw, 1976'dan aktaran Albukrek, 2002). Fisher (1983) bir insanın yetişkinlik dönemindeki evlilik ve cinsel uyumunun, annesiyle kurduğu ilişkiden çok, babasıyla olan ilişkisinden etkilendiğini vurgulamaktadır (Santrock, 1983'den aktaran Poyraz, 2007). Feldman tarafından 2000 yılında yapılan çalışmada, ebeveynlerin evlilik doyumu üzerindeki uyumunun anne-çocuk etkileşimi ile değil, baba-çocuk etkileşimi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Literatürden elde edilen bulguların, birebir olmamakla birlikte, yapılan çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında, özellikle erken dönemde babayla kurulan ilişkinin, bireyin karşı cinse yaklaşım biçimini ve romantik ilişki yaşantısındaki tutumlarını etkilediği söylenebilmektedir.

Babalar, çocuğun tüm gelişim alanlarında son derece önemlidir. Bu nedenle babaların çocukları ile birlikte yaşadıkları anları yeterince nitelikli etkileşimlerle geçirmeleri, çocuğun gelişimi için son derece önemlidir. Çocuk ile geçirilen zamanın niceliği değil niteliği önemlidir. Kısıtlı zamanlar bile gereken nitelikte geçirilirse, çocuk bu etkileşimden istenilen düzeyde faydalanabilir. Böylelikle tüm gelişim alanları bakımından kritik öneme sahip olan yaşamın ilk yıllarındaki baba-çocuk etkileşimi çocuğun gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olabilir. Bu dönemde babalar ile çocuklar arasında kurulan etkili iletişim ve yaşanılan nitelikli paylaşımlar, daha sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlayacaktır (Ünüvar, 2008).

Babalarıyla Olan İlişkileri Düşük, Orta ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre babalarıyla olan ilişkileri düşük, orta ve yüksek olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan kadın üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeyi, babasıyla ilişkisi orta ve düşük olan kadın üniversite öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu, babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan kadın üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonucunda anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan erkek üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeyi, babasıyla ilişkisi düşük olan erkek üniversite öğrencilerinden daha düşük çıkmıştır. Bu bulgu, babasıyla ilişkisi yüksek düzeyde olan erkek üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini de ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, babayla olan ilişkilerin romantik ilişkilerdeki yaşantıları nasıl etkilediği üzerine yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Babayla olan ilişkilerin romantik ilişkilerdeki yaşantıları cinsiyet değişkenine göre nasıl etkilediği yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, bu çalışmaların ağırlıklı olarak baba-kız ilişkileri üzerine odaklandığı

görülmektedir. Baba, kız çocuğunun yaşamındaki ilk erkek olduğundan, baba ile kurulan ilişki kızın ilerleyen yıllarda erkekler ile kuracağı romantik ilişkilerin temelini oluşturmaktadır. Bu süreçte kız çocuğu babasının söyledikleri ve yaptıklarından, babasının annesiyle kurduğu ilişkiden, babasının diğer kadınlara olan yaklaşımından etkilenmektedir (Navaro, 1999; Albukrek, 2005; Karaköse ve Karaköse, 2007'den aktaran Telli, 2014). Baba ve kız ilişkisinde kızlar babaları ile romantik bir bağ oluşturmaktadırlar. Bu bağ sayesinde gelecekte bir erkekle uyumlu bir birliktelik oluşturabilmektedirler. Kız çocuğunun babasına yönelik bakış açısı bir kadın olarak kendisini, erkekleri ve kadın-erkek ilişkilerini nasıl algılayacağını belirlemektedir. Kız çocukları babalarını gözlemleyerek erkeklere yönelik nasıl bir davranış sergilemeleri gerektiğini ve erkeklerin kadınlara nasıl tepkiler verdiğini öğrenmektedirler (Heinowitz, 1998'den aktaran Albukrek, 2002). Hetherington (1963)'un çalışmasında babasız büyüyen kızların erkeklerle olan ilişkilerinde uygun olmayan bir takım davranış örüntüleri sergiledikleri saptanmıştır. Babaları vefat eden kızların yoğun cinsel endişeler yaşadıkları, utangaçlık yaşadıkları ve karşı cinsle birlikte iken kendilerini rahat hissetmedikleri saptanmıştır. Boşanma sebebi ile babasız kalan kız çocuklarının ise erkeklerle olan ilişkilerinde baştan çıkarıcı ve davetkar tavırlar sergiledikleri görülmüştür (Aktaran Albukrek, 2002).

Akdağ (2017) tarafından yapılan çalışmada romantik ilişkide kadınların romantik ilişkilerdeki toplam kaygı puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya göre kadınlar romantik ilişkide erkeklerden daha fazla kaygılıdır. Aynı çalışmada, babaya bağlanma düzeyinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.
Tüm bu bilgiler ışığında babanın, özellikle kız çocuğun ileri dönemdeki romantik ilişki yaşantılarındaki tutumları üzerinde önemli bir etkisi bulunduğu söylenebilmektedir. Babaların bu yöndeki farkındalıklarını artırmaya yönelik yapılacak çalışmaların, daha sağlıklı romantik ilişkilerin yaşanmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte babayla kurulan ilişkinin, erkeklerin romantik ilişkilerini ne şekilde etkilediğine ilişkin çalışmaların yapılmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Öğrenim Gördükleri Fakültelerine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu
Araştırmanın sonucunda, fakültelere göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Mühendislik, Sanat ve Tasarım ve Diş Hekimliği kakültelerindeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmanın sonucunda, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koyarken; Sanat ve Tasarım Fakültesi'ndeki öğrencilerin kaçınmacı bağlanma ya da kaygılı bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, yapılan çalışma Eğitim Fakültesi'nde ve İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarını, öğrenim gördükleri fakültelere göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber üniversite öğrencilerini, öğrenim gördükleri fakültelere göre bazı değişkenler açısından inceleyen bir takım çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin; Gizir (2005) tarafından ODTÜ son sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, bu öğrencilerin karşı cins arkadaşlıkları ile ilgili problemleri ile öğrenim gördükleri fakülte arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre Mühendislik Fakültesi öğrencileri iletişimsizlikten yakınırken, Mimarlık Fakültesi öğrencileri, karşı cinsin kendini üstün görmesi, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ise önyargılı tutum ve davranışlar nedeni ile problem yaşadıklarını belirtmiştir. Eğitim Fakültesi öğrencileri ilişkilerin çıkara dayanması ve ilişkilerin yüzeysel olması nedeni ile sık sık problem yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz (2006), fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin kararsızlık stratejileri incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin, diğer fakültelerde okuyan öğrencilere göre "aceleci kararsızlık stratejisini" daha fazla kullandıkları bulunmuş, bu bağlamda Mühendislik Fakültesi öğrencilerini Eğitim Fakültesi öğrencilerinin takip ettiği görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin depresyon puanlarını öğrenim gördükleri fakültelere göre incelemek üzere yapılan bir çalışmada, depresyon puanlarının en yüksek Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine, en düşük ise İktisat Fakültesi öğrencilerine ait olduğu bulunmuştur (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoğlu, 2002). İlgili alanyazında, yapılan çalışmanın bulgularını destekleyen ya da bulgulara ters düşen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmadan çıkan bulguların ilginç olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, yapılan çalışmalara benzer yönde yapılacak çalışmaların konuyu zenginleştireceği ve literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Ekonomik Gelirlerine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma ve Yorumu
Araştırmanın sonucunda, ekonomik gelire göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; ekonomik geliri düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarını ekonomik gelirlerine göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak üniversite öğrencilerini ekonomik gelirlerine ve romantik ilişkilerine göre farklı şekillerde inceleyen çalışmalar olduğu görülmüştür. Örneğin; Tuzgöl-Dost (2007)'un yaptığı çalışmada, algılanan ekonomik durumu yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının, algılanan ekonomik durumu düşük ve orta olanlardan anlamlı olarak

daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı çalışmada yalnızlık düzeyi düşük olan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Cenkseven ve Akbaş (2007)'ın çalışmasında, üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarında sosyoekonomik statünün yordayıcı olduğu; bununla beraber tek başına öznel iyi oluş için yeterli olmadığı bulunmuştur. Ailesi asgari ücret ve altında ekonomik gelire sahip olan Tıp Fakültesi öğrencilerinin depresyon puanları, ailesi asgari ücretin üstünde ekonomik gelire sahip olanlardan yüksek bulunmuştur. Evli bireylerin evlilik doyumunu inceleyen bir çalışmada, aylık gelirin arttıkça evlilik uyumunun yükseldiği bulunmuştur (Şener ve Terzioğlu, 2008). Literatürden elde edilen bilgilerde, ekonomik gelirin yaşamın her döneminde kişilerin yaşam doyumlarını, evlilik doyumlarını, ruh sağlığını ve öznel iyi oluşu etkilediği görülmektedir. Erözkan (2004) tarafından lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin kayıtsız bağlanma gerçekleştirerek yakın duygusal ilişkiler içerisine girmedikleri bulunmuştur. Bu bulgu, birebir örtüşmemekle birlikte, elde ettiğimiz çalışma bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bağlamda yüksek gelir düzeyinin niçin daha olumsuz romantik yaşantıları beraberinde getirdiğine yönelik çalışmaların yapılmasının, faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Yaşantılarının Yaşamının Çoğunu Geçirdikleri Yerleşim Birimine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Araştırmanın sonucunda,yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, anlamlı bir farklılık çıkmamış olsa da; yaşamının çoğunu Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Güneydoğu, İç Anadolu, Ege ve Doğu Anadolu Bölgesinde geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerdeki yaşantı düzeyi sıra ortalamasının en düşükten, en yükseğe doğru sıralandıkları görülmektedir. Bu bulgu, yaşamının çoğunu Marmara, Karadeniz, Akdeniz Bölgesinde geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantılarında nispeten daha güvenli bağlanma gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde, bu bulguyu destekleyecek ya da bu bulguya ters düşecek herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu anlamda kişilerin romantik ilişkilerindeki yaşantılarının yaşamının çoğunu geçirdikleri yerleşim birimine göre ne şekilde farklılaştığına ilişkin ve yaşanan bölgenin genel olarak bireylerin kişilerarası ilişkilerini ne şekilde etkilediğine yönelik çalışmaların yapılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bölgeler arasında kültürel farklılıklar olmakla birlikte, her bölgede çocuğuna sevgi ile yaklaşan, otoriter yaklaşan ya da ilgisiz yaklaşan babalar vardır. Babanın çocuğuna karşı sergilediği tutum ve davranışlar, onun kişilik gelişimini önemli ölçüde etkiler. Babası otoriter ve ilgisiz olan çocuklarda utangaçlık, çekingenlik gibi kişilik özellikleri daha çok görülmekte; babası hoşgörülü olan çocuklar da ise arkadaş ilişkilerinin daha olumlu ve daha uyumlu kişiler oldukları görülmektedir (Güngörmüş Özkardeş, 2018). Ayrıca, bireylerin bakım verenleri ile olan erken dönem yaşantıları, kişilerarası ilişkiler üzerinde yaşam boyu sürecek bir etkiye sahiptir (Bowlby 1969'den aktaran Akdağ, 2017). Buna bağlı olarak, partnerlerin sahip oldukları kişilik yapıları ve iletişim becerileri, romantik ilişkilerdeki yaşantılarını olumlu ya da olumsuz etkiler. Gottman (2011)'a göre sakin kalmayı öğrenme, savunma ve saldırı şeklinde olmayan konuşmayı ve dinlemeyi öğrenme, kendini ilişki partnerinin yerine koyarak onun ne hissettiğini anlamak için çabalamak ve bu üç unsur için bolca pratik yapmak mutlu bir birlikteliğin dört anahtarıdır (Atak ve Taştan, 2012). Romantik ilişkilerde, karşılıklı saygı, empatik yaklaşım, etkin dinleme, somut konuşma, uygun bir biçimde kendini açma, ben dilini kullanma, tam ve tek masajı güvengen bir biçimde kullanma, saydam olma ve sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanmak önemlidir (Yüksel-Şahin, 2018).

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alınarak, daha sonar yapılabilecek araştırmalara katkı sağlayabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1) Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerindeki yaşantıları babalarıyla olan ilişkilerine göre incelenmiştir. Çalışmada romantik ilişkiler genel başlığı kullanılmış; sevgili olma, nişanlılık, evlilik gibi bir ilişki statüsü üzerinden değerlendirme yapılmamıştır. Evlilik insan yaşamındaki en önemli konulardan biridir. Çalışmalar evlilik yaşantısının, kişinin yaşam doyumunu ve psikolojik iyilik halini etkilediğine işaret etmektedir. Bu anlamda gelecekte, yetişkinlerin evlilik yaşantılarının, babalarıyla olan ilişkilerine göre incelenmesine yönelik bir başka çalışmanın yapılmasının çok önemli ve faydalı olacağı düşünülmektedir.
2) Yapılmış olan çalışma İstanbul ilindeki bazı üniversitelerde okuyan öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur. Daha zengin bir çalışma ve daha doyurucu sonuçlar elde edebilmek adına, çalışmanın tüm Türkiye genelinde yapılmasının, literatüre son derece anlamlı bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
3) Araştırma sırasında yapılan literatür incelemesinde, ülkemizde babayla kurulan ilişkilerin çocuğun ileriki dönem yaşantılarında nasıl bir etkiye yol açacağına yönelik çok sınırlı sayıda bilginin bulunduğu görülmüştür. Bu anlamda babayla kurulan ilişkinin bireyin özellikle yetişkinlik döneminde kurduğu kişilerarası ilişkileri inceleyen çalışmalara ağırlık verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
4) Ülkemizde baba eğitim programlarının düzenlenmesinin, bu anlamda babalara çocukları üzerinde özellikle duygusal açıdan ne tür etkileri olduğuna yönelik kapsamlı bilgiler verilmesinin son derece anlamlı ve faydalı olacağı düşünülmektedir.
5) Tıpkı anne-çocuk bağlanması hakkında yapılan çalışmalar gibi, baba-çocuk bağlanmasına yönelik araştırmaların yapılmasının, bu konuya dikkat çekilmesinin, daha sağlıklı kişilik yapılarının ve daha sağlıklı romantik ilişkilerin oluşumuna yol açacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akdağ, C. (2017). *Genç Yetişkin Bireylerin Anne Babalarıyla Kurdukları İlişki Örüntüsünün Romantik İlişkilerindeki Kaygı ve Kaçınma Düzeylerini Yordama Gücü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Alibeyoğlu, T. (2009). *Baba Destek Programının (BADEP) Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Albukrek, İ. (2002). *Anne, Baba ve Çocuk Tarafından Algılanan Babanın Çocuğuna Karşı Tutumu İle Çocuğun Benlik Kavramı Arasındaki İlişki.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Atak, H. ve Taştan, N. (2012). Romantik İlişkiler ve Aşk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 4*(4), 520-546.
Balcı, A. (2008). Türkiye'de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14*(2), 181-209.
Burger, J. M. (2006). *Kişilik,* (Çev. E. Sarıoğlu), 1. Basım, Ankara: Kaknüs.
Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
Güngörmüş-Özkardeş, O. (2018). *Baba Olmak* (4. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
Hogg, M.A., ve Vaughann, G.M. (2011). *Sosyal Psikoloji* (2. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikoloji İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(27).
Çeçen, A.R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4*(1), 19-30.
Doğan, T. (2012). Sağlıklı Duygusal İlişkiler Geliştirmede Psikodramanın Rolü: Bir Olgu Sunumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 49-60.
Duran, Ş. ve Hamamcı, Z. (2010). Evlilik Öncesi İlişki Geliştirme Programının Romantik İlişkiler Yaşayan Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Çatışma İletişim Tarzları Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi,6*(21), 87-99.
Erözkan, A. (2004).Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ve Yalnızlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(2), 155-175.
Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma ve Başa Çıkma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23*(2),381-397.
Eryılmaz, A. ve Keven-Akliman, Ç. (2017). *Bedene Yolculuk.* Ankara: Anı Yayıncılık.
Feldman, R. (2000). Parents Convergence on Sharing and Marital Satisfaction, Father Involvement, and Parent-Child Relationship at TheTransitiontoParenthood. *InfantMentalHealthJournal,21*(3), 176–191.
Gizir, C.A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 196-213.
Kutlu, M. ve Soğukpınar, E. (2015). Rehber Öğretmenlerin Benlik Saygısı ile Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *e -International Journal of EducationalResearch,* 6(1), 84-101.
Küçükarslan, M. (2011). *Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Romantik İlişkilere Yönelik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Romantik İlişki Yaşama Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Moss, B.F. ve Schwebel, A.I. (1993). MarriageandRomanticRelationship: DefiningIntimacy in RomanticRelationship. *FamilyRelations,42,* 31-37.
Myers, J.E.,Sweeney, T.J., ve Witmer, M. (2000). The Wheel of WellnessCounselingforWellness: A Holistic Model forTreatment Planning. *Journal of Counselingand Development, 78*(3), 251-266.
Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O. ve Oğuzhanoğlu, NK. (2002). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,3,* 155-161.
Özkan, T. (2014). *Çocuğu Okul Öncesi Kurumlara Devam Eden Babalara Uygulanan Baba Katılım Programının Baba-Çocuk İlişkisi Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Özteke, H.İ. (2015). *Bağlanma, Eş Seçiminde Sınırlandırıcı İnançlar ve Beden İmgesi Baş Etme Stratejilerinin Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçiliği Yordaması.* Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Poyraz, M. (2007). *Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Sardoğan, M.E., Karahan, F.T. ve Kaygusuz, C. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi**.** *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 78-97.
Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Yetişkin Bağlanma Boyutları İçin Yeni Bir Ölçüm: Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri II'nin Türk Örnekleminde Psikometrik Açıdan İncelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları, 8*(16), 1-11.
Şener, A. ve Terzioğlu, G. (2008). Bazı Sosyo-ekonomik ve Demografik Değişkenler İle İletişimin Eşler Arası Uyuma Etkisinin Araştırılması. *Aile ve Toplum Dergisi, 4*(13), 7-20.
Telli, A.A. (2014). *3-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algısı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2*(22), 132-143.
Üçok, A. (2014). *Ailede Anne Baba Çocuk İletişimi Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Ünüvar, P. (2008). *Babaların 3-6 yaş grubu çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğini belirleme ve geliştirme.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Yavuzer, H. (2012). *Çocuk Psikolojisi* (35. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
Yüksel-Şahin, F. (2018). Kaya, A. (ed), İletişim becerilerine genel bir bakış. *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programı Kapsamında Türkiye ve Japonya Ülkelerinin Karşılaştırılması

Tuğba OĞUZ
Bülent Ecevit Üniversitesi
tubasari5510@gmailcom
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit Üniversitesi
aliarslan.beun@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Japonya'nın ilköğretim 3. sınıf matematik öğretim programlarını karşılaştırmaktır. Bu çalışmada Japonya matematik öğretim programının seçilmesinin sebebi 2015 TIMMS 4. ve 8. sınıf matematik sınavlarında Japonya'nın beşinci sırada yer almasıdır. Bu çalışmada, iki ülkenin ilköğretim matematik öğretim programlarının genel hedefleri, 3. sınıf matematik programının kazanımları, matematik derslerinin içerdiği öğrenme alanları, matematik derslerinin alt öğrenme alanları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme uygulamaları incelenmiştir. Çalışma betimsel yönteme uygun olarak yürütülmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye ve Japonya ilköğretim 3. sınıf matematik öğretim programı oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu dokümanlar, ülkelere ait resmi bakanlık sitelerindeki bilgilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Sonuç olarak her iki ülke de matematik öğretim programının genel hedefleri bakımından benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak her iki ülkenin öğretim programları sarmal yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Her iki ülke öğrenme alanları bakımından benzerlik göstermektedir. Ancak öğrenme alanlarının alt öğrenme alanları ve kazanım sayıları farklılık göstermektedir. Japonya'da Türkiye'den farklı olarak alt öğrenme alanları daha somut etkinlikleri içermektedir. Türkiye'de öğrenme öğretme etkinlikleri soru-cevap, anlatma gibi yöntemlerle düzenlenirken Japonya'da doğa deneyimi, gözlem ve bilgisayar destekli öğrenme gibi yöntemlerle düzenlenmektedir. Tükiye'de ölçme değerlendirme etkinliklerinde esneklik ve çeşitlilik önemlidir, sürece dayalı değerlendirme teknikleri önerilir. Ancak Japonya'da ölçme değerlendirme yöntemi olarak kazandırılması istenen becerilerin değerlendirilmesinin yanında matematiksel tutum ölçekleri de kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler:*Türkiye 3. sınıf matematik öğretim programı, Japonya 3. sınıf matematik öğretim programı, Kazanımlar, Öğrenme alanları*

Comparison of Primary Grade 3 Mathematics Curriculum in the Context of Turkey and Japan Country

Tuğba OĞUZ
Bülent Ecevit University
mucahitayra@hotmail.com
Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit University
aliarslan.beun@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to compare the 3rd grade elementary school mathematics curriculum of Turkey and Japan. The reason for the selection of the Japanese mathematics curriculum in this study is that Japan ranks fifth in the 2015 TIMMS 4th and 8th grade math exams. In this study, the goals of primary education mathematics curricula of the two countries, objectives of the third grade mathematics curriculum, theme of mathematics courses, sub-theme of mathematics courses, learning-teaching process and measurement and assessment applications were examined.. The study was conducted in the descriptive method. The sample of the study constitutes Turkey and Japan 3rd grade elementary school mathematics curriculum. The data in this study were collected through a document review. These documents consist of information from the official ministry sites of the countries. In this study, data were analyzed through content analysis.As a result, both countries are similar to the general objectives of the mathematics curriculum. In addition, the curricula of the two countries are organized according to the spiral approach. Both countries are similar in terms of learning areas. However, the lower learning areas and the number of acquisitions of learning areas differ. Unlike in Japan, Turkey sub-areas of learning include more concrete activities. teaching and learning activities in Turkey, question-answer method when editing with nature experience in Japan as telling, observation and regulated by methods such as computer-assisted learning. Flexibility and diversity are important in measurement evaluation activities in Turkey, and process based evaluation techniques are recommended. In Japan, however, mathematical attitude scales are used as well as evaluation of the skills required to be acquired as a method

Keywords:*Turkey 3rd grade mathematics curriculum, Japan 3rd grade mathematics curriculum, Achievements, Learning areas*

1.Giriş

Bu çalışmada, Türkiye ve Japonya 3. Sınıf Matematik Öğretim Programları bakımından karşılaştırılmıştır. Öncelikle karşılaştırmalı eğitim kavramının ne anlama geldiği, amacının ne olduğu ve ülkemizde neden ihtiyaç duyulduğu üzerinde duralım. Karşılaştırmalı eğitim: Eğitim bilimlerinin, eğitsel olguların tüm alanlarından yararlanarak; dünyada seçilen iki ya da daha fazla bölge, ülke veya kıtayı; kültürel, ekonomik, politik, toplumsal açıdan irdeleyerek; her olguyu kendi eğitim siteminde anlayarak; benzerlik veya farklılıklarını ortaya koymaktır (Türkoğlu, 2015). Karşılaştırmalı eğitimin amacı ülkelerin eğitim sistemlerini anlamak ve eğitim sistemlerinde yeniklikler yapmak, sistemlerde bulunan mevcut sorunlara çözüm bulmak ve daha iyi bir eğitim sistemi için öneriler getirmektir.Bu amaçlardan yola çıkarak karşılaştırmalı eğitimin yapılması ülkelerin kendi eğitim sistemlerini anlamayı sağlamanın yanı sıra eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemlerin çözülmesi adına farklı ülkelerin sistemlerini incelemeyi ve önlemler almayı sağlar. Ayrıca ülkelerin sosyal, politik ve ekonomik doğasını anlamayı sağlar. Uluslararası bir yardımlaşma, iyi niyet ve anlayış gelişmesine katkıda bulunur (Aynal, 2012).

Bu amaçlar doğrultusunda ülkelere ve sistemlerine sağlanan yararlar neticesinde Türkiye'de karşılaştırmalı eğitime neden ihtiyaç duyulduğuna değinelim. Osmanlının son dönemlerinden itibaren ülkemiz eğitim alanında batılılaşmaya gitmiştir. Bu

batılılaşmnın sonucunda ise eğitim sistemimizde Fransa'nın etkisi görülmüştür.. Bununla beraber Cumhuriyet'in kabulü ile gelen ilkeler de batılılaşmayı desteklemektedir. Atatürk Türkiye'yi batılıların yaratmış olduğu uygarlıktan ayrı tutmak istemediği için her alanda Avrupa'nın yeniliklerini geliştirerek ülkemize taşımayı hedeflemiştir. Atatürk'ün çizdiği bu doğrultuda mevcut ekonomik, politik, eğitimsel ve sosyal sistemleri ayrı ayrı değerlendirmemek gerekmektedir.. Ekonomik veya politik alanda gelişim sağlamak için öncelikle örnek alacağımız ülkenin eğitim sistemini iyi bilmemiz ve kendi ülkemize göre geliştirmemiz gerekmektedir. Tarihimizden gelen gelişim ilkelerimiz neticesinde ülkemizde karşılaştırmalı eğitim uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ültanır, 2000).

Bu bilgiler ışığında Türkiye'de yaşanan temel matematik öğrenme sorunlarına çözüm ve öneriler getirmek adına 2015 TIMMS Raporları incelenmiş, Türkiye'ye göre başarı sıralaması iyi ülkeler arasından Japonya ülkesinin ilköğretim matematik programı ve ilköğretim 3. Sınıf matematik öğretim programı incelenmeye ve karşılaştırılmaya karar verilmiştir. İki ülkenin her bir öğretim basamağında matematik dersi; Türkiye'de okul öncesi kademesinden başlayıp yüksek öğretime kadar yer almaktadır. İlköğretimde 8 yıl, ortaöğretimde okul türüne göre 1-4 yıl arası değişkenlik göstererek, yüksek öğretimde okul türüne göre 1-4 yıl arası değişkenlik göstererek zorunlu ders kapsamında okutulmaktadır. Japonya da ise ilköğretimde 6 yıl aritmetik, alt orta okulda 3 yıl matematik, üst orta okulda 2 yıl matematik, 1 yıl ise matematik analizi dersleri, yüksek öğretimde bölümlere göre değişkenlik göstererek zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırma süreci başlatılmıştır. Yapılan bu araştırma, sistem kuruculara ve program geliştirme uzmanlarına yön gösterecek nitelikte hazırlanmıştır. İki ülke arasında ortaya çıkan eksik ve farklar yardımı ile mevcut ilköğretim matematik programlarının düzenlenmesi sağlanabilir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın betimsel araştırma modeli ile yapılmıştır. Betimsel araştırma modelinin ne olduğuna kısaca değinecek olursak; verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetleyen araştırma türüdür (Büyüköztürk, 2014). Bu bağlamda Japonya ve Türkiye ülkelerinin ilköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programının özellikleri belirlenmiştir.

Çalışmagrubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programı ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Veritoplamaaracı

Bu çalışmanın veri toplama aracı doküman incelemesidir. Doküman incelemesinin kısaca tanımına değinecek olursak; var olan kayıt ve belgelerden veri toplama tekniğidir. İncelenen belgeler; fotoğraf, film, plak, ses ve video kayıtları, rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazılardır (Karasar, 2017). Bu çalışmada ülkelerin resmi bakanlık siteleri ve bakanlıkların yayınladığı resmi raporlar incelenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veriler analiz edilirken, içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin ne olduğunu kısaca açıklayalım. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanıyan bir tekniktir. Buna ek olarak belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlediği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2014).

3. Bulgular

Her iki ülke ilköğretim matematik öğretim programının genel hedefleri bakımından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkiye ve Japonya'nın İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Genel Hedefleri

İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Genel Hedefleri	**Türkiye**	**Japonya**
	Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilmek ve etkin bir şekilde kullanabilmek	Öğrencilerin sayılar, miktarlar ve geometrik figürler ile ilgili temel becerileri kazandırmak.
	Matematiksel kavramları anlayabilmek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.	İyi düşünebilme ve iyi ifade edebilme becerilerini geliştirmek.
	Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir	Öğrencilere günlük yaşam konularına dair bakış açısı kazandırmak.
	Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilecektir.	Matematiksel etkinlerin zevk ve değerlerini kazandırmak.
	Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir	Matematiksel etkinlikleri gerçekleştirmek için olumlu bir tutum geliştirmek
	Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir.	Matematiği günlük yaşamda olduğu gibi kazandırmak

		temel hedeflerdir.
	Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.	İçerikler düzenlenirken somut ve soyut kavramlar dikkate alınmalı ve etkinlikler planlanmalıdır.
	Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir	Kağıt kalem becerilerini sağlamlaştırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmelidir.
	Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir	
	Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir.	
	Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir	
	Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir.	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, her iki ülkede de matematik müfredatının genel amaçları matematiksel kavramları kazandırmak ve günlük yaşam ile bağlantı kurmasını sağlamak; akıl yürütme, zihinden işlem yapma, ifade etme, problem çözme, tahmin etme, analiz etme gibi matematiksel becerileri kazandırmak; matematiğe yönelik olumlu tutum ve değer göstermeyi sağlamak olduğu ve bunlara ek olarak Japonya matematik müfredatında genel hedefler arasında somut ve soyut kavramların dikkate alınarak içeriklerin düzenlenmesi gerektiği bulgularına ulaşılmıştır.
İlköğretim Matematik Öğretim Programından yola çıkarak her iki ülke 3. Sınıf Matematik Öğretim Programı kapsamında hedef, öğrenme alanları, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları bakımından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 2. Türkiye ve Japonya'nın İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının 3. Sınıf Matematik Dersi Genel Hedefleri

	Türkiye	**Japonya**
3. Sınıf Matematik Genel Hedefler	Basamak, basamak değeri, yüzlük, tek sayı, çift sayı gibi kavramları kazandırmak.	Öğrencilere toplama, çıkarma işlemlerini kullanmak için yardım etmek.
	Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini kazandırmak.	Çarpma işlemlerini önceki sınıflara oranla derinleştirmek ve hesaplamalara uygun kullanmayı öğretmek.
	Kesir, pay, payda, kesir çizgisi, birim kesir gibi kavramları kazandırmak.	Ondalık sayılar ve kesirleri günlük yaşama uygun hesaplama aracı olarak kullanmayı öğretmek.
	Dörtgen, beşgen, altıgen, sekizgen, köşegen, ayrıt, yüz, koni gibi geometrik figürleri kavratmak.	Öğrencilerin uzunluk, ağırlık ve zaman ölçülerini kavratmak.
	Simetri doğrusu, nokta, doğru, ışın, doğru parçası, açı kavramlarını kavratmak.	Öğrencilere geometrik figürleri kavratmak. (dörtgenler, üçgenler)
	Uzunlukları, sıvıları, ağırlıkları ölçme, paralarımız, temel alan ve çevre hesaplama işlemlerini kazandırmak.	Öğrencilere sayıları, miktarları, cebirsel ifadeleri, şekilleri, diyagramları, tabloları ve grafikleri nicelik ve ilişkilerini okuyabilme becerisi kazandırmak.

Tablo 2'de görüldüğü üzere her iki ülkede de ortak olarak 3. sınıfta temel alınan hedefler; toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini bir önceki yıla oranla daha derin olarak kazandırmak; kesir, pay, payda kavramlarını kazandırmak; ağırlık, uzunluk, sıvıları ölçme kavramlarını kazandırmak; geometrik cisimleri kavratmak olduğu görülmektedir. Ancak iki ülkede 3. sınıf hedefleri arasında bazı farklar olduğu gözlenmektedir. Bu farklar; Türkiye'de basamak değerleri, tek, çift sayılar, simetri doğrusu, açılar, paralarımız gibi kavramları kavratmak temel hedefler arasında yer alırken Japonya'da bu hedefler yer almamaktadır. Ayrıca Japonya'da kesirler ve ondalık sayıları günlük yaşamda kullanmaya; tablo, grafik, diyagram okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler yer alırken bu hedeflerin Türkiye'de yer almadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 3. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Öğrenme Alanları ve Kazanım Sayıları

	Türkiye	**Japonya**
ÖğrenmeAlanları ve Kazanım İlişkisi	Sayılar ve İşlemler: 36 kazanım	Sayılar ve Hesaplamalar: 17 kazanım
	Geometri: 10 kazanım	Geometrik Figürler: 5 kazanım
	Ölçme: 23 kazanım	Miktarlar ve Ölçümler: 5 kazanım

	Veri İşleme: 3 kazanım	Matematiksel İlişkiler: 4 kazanım

Tablo 3'te görüldüğü üzere her iki ülkenin programında da dört öğrenme alanı bulunmaktadır.Türkiye'de 3. Sınıf matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanında 36 kazanım, geometri öğrenme alanında 10 kazanım, ölçme öğrenme alanında 23 kazanım ve veri işleme öğrenme alanında 3 kazanım dağılımıyla toplamda 72 kazanım bulunurken; Japonya 3. Sınıf matematik öğretim programında sayılar ve işlemler öğrenme alanında 17 kazanım, geometrik figürler öğrenme alanında 5 kazanım, miktarlar ve ölçümler öğrenme alanında 5 kazanım ve matematiksel ilişkiler öğrenme alanında 4 kazanım dağılımıyla toplamda 31 kazanım bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu öğrenme alanlarından yola çıkarak alt öğrenme alanları ve içerikler Tablo 3.1. , Tablo 3.2. , Tablo 3.3. ve Tablo 3.4.'te belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Yer Alan Sayılar ve İşlemler (Hesaplamalar) Öğrenme Alanları Kazanımları

	Türkiye; Sayılar ve İşlemler	**Japonya; Sayılar ve Hesaplamalar**
Alt Öğrenme Alanları ve İçerik	Rakamları aşamalı olarak öğrenmeyi hedefler.	Sayıları derinlemesine anlamayı hedefler.
	Parça-bütün ilişkisi aktarılır	On binler birimi kazandırılır.
	Temel toplama- çıkarma işlemleri sunulur.	Toplama ve çıkarma işlemleri günlük yaşama uygun olarak işlenir.
	100'den küçük sayıların basamak değerlerine ayrılmasına yönelik çalışmalar yapılır.	Toplama- çıkarma işlemlerinin sağlaması (doğrulanması) kavratılır.
	Tek-çift kavramları aktarılır	Sınıf düzeyi arttıkça çarpma ve bölme işlemleri derinleştirilir
	Temel düzeyde kesirlere yer verilir.	Abaküs ile işlem yapma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımları içerir.
	Kısa bölme işlemlerine yer verilir. 4. sınıftan itibaren uzun bölme işlemi işlenir	Ondalık sayılar ve kesirler işlenir.

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere her iki ülkede de ilk öğrenme alanında yer alan alt öğrenme alanları ve içerikte temel toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri; rakamları ve sayıları kavrama; kesirleri kavrama becerileri yer almaktadır. Farklı olarak Türkiye'de tek-çift sayıları kavrama becerileri yer almaktadır. Ayrıca Türkiye'de üç basamaklı sayıları kavratmak ağırlıkta iken Japonya'da dört ve beş basamaklı sayıları kavrama becerileri yer almaktadır. Bunlara ek olarak Japonya'da abaküs ile işlem yapma, yapılan temel işlemleri doğrulama (sağlama) ve ondalık sayıları kavrama becerileri yer alırken Türkiye'de bu becerilere yer verilmemektedir.

Tablo 3.2. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Yer Geometri (Geometrik Figürler) Öğrenme Alanları Kazanımları

	Türkiye; Geometri	**Japonya; Geometrik Figürler**
Alt Öğrenme Alanları ve İçerik	Köşe ve kenar kavramlarından başlayarak aşamalı olarak geometrik şekillere yer verilmiştir.	Şekil oluşturma etkinlerini içerir. (Geometrik şekiller)
	3. Sınıftan itibaren üç boyutlu cisimlere yer verilmiştir.	Çember, çap gibi kavramlara yer verilmiştir.
	Aşamalı olarak zorlaşan örüntüleri içermektedir.	Geometrik şekilleri tanıma, ayırt etme etkinliklerine yer verilmiştir.
	İleri sınıflarda düzlem, açı gibi kavramlara giriş yapılmıştır	

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere her iki ülkede de geometrik cisimleri tanımaya yönelik beceriler yer alırken farklı olarak Japonya'da somut geometrik cisimler oluşturma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Türkiye'de açı, düzlem, kenar, köşe kavramları yer alırken Japonya'da bu sınıf düzeyinde çember ve çap kavramlarına geçildiği görülmektedir.

Tablo 3.3. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme (Miktarlar ve Ölçme) Öğrenme Alanları Kazanımları

	Türkiye; Ölçme	**Japonya; Miktarlar ve Ölçümler**
Alt Öğrenme Alanları ve İçerik	Karşılaştırma sıralama yapma etkinliklerini içerir.	Uzunluk, ağırlık, zaman kavramlarını günlük yaşama uygun biçimde kavratmayı içermektedir.
	Uzunlukları, zamanı, sıvıları ölçme, paralarımız, tartma kavramlarına yer verilmiştir.	Tahmin etme, doğruluğunu kontrol etme gibi temel becerilere yönelik kazanımlara yer verilmiştir.
	3. Sınıftan itibaren alan ve çevre işlemlerine yer verilmiştir.	
	Tahmin etme, doğruluğunu kontrol etme gibi temel becerileri içeren kazanımlara yer verilmiştir.	
	Alan hesaplamalarında çarpma ve toplama işlemleri ile ilişkilendirmeye yönelik kazanımlara yer verilmiştir.	
	Ölçme kavramları somuttan soyuta sıralanmıştır.	

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere Türkiye'de karşılaştırma yapma, sıvıları, ağırlıkları, uzunlukları, zamanı, ölçme; çevre alan hesaplama; paralarımız tanıma; tahmin etme becerilerine somuttan soyuta olacak şekilde yer verildiği; Japonya'da ise uzunlukları, ağırlıkları, zamanı ölçme becerileri günlük yaşam uygulamalarına uyacak şekilde düzenlendiği; tahmin etme ve doğrulama becerilerini geliştirecek etkinliklerin bulunduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 3.4. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Yer Alan Veri İşleme (Matematiksel İlişkiler) Öğrenme Alanları Kazanımları

	Türkiye; Veri İşleme	**Japonya; Matematiksel İlişkiler**
Alt Öğrenme Alanları ve İçerik	Sayılar ve işlemler öğrenme alanı ve uluslararası sınavlar baz alınarak içerik düzenlenmiştir.	Temel işlemlerin günlük yaşamla ilişkisini kavratmayı içermektedir.
	Araştırılabilir soru oluşturma, veri toplama, veriyi işleme- analiz etme ve yorumlama aşamalarına göre kazanımlar düzenlenmiştir.	Yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlenmiştir.
	Tablo oluşturma ve yorumlama etkinliklerine yer verilmiştir.	Matematiksel kavramlar arası ilişkileri kavratmaya yönelik düzenlenmiştir.
	Sütun ve grafiklerle günlük hayat ile ilgili problemler kurup çözmeyi içerir.	Bağlantı, diyagram, tablo okuma kazanımlarını içermektedir.

Tablo 3.4.'te görüldüğü üzere Türkiye'de soru oluşturma, veri toplama, veriyi işleme, analiz etme, yorumlama, tablo oluşturma, yorumlama, sütun ve grafiklerle problemler kurup çözme becerileri uluslararası sınavlar baz alınarak düzenlendiği; Japonya'da ise temel işlemleri ve tüm matematiksel kavramları günlük yaşam ile ilişkilendirmeye yönelik, yorumlama, bağlantı kurma, diyagram ve tablo okuma becerilerine yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 4. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Öğrenme ve Öğretme Süreci

	Türkiye	**Japonya**
Öğrenme Öğretme Süreci	Anlatma, izleme, dinleme, keşfetme, soru-cevap yöntemleri kullanılmaktadır.	Tam sayılar, ondalık sayılar ve kesirlerin anlamlarını kavratırken somut nesnelerden yararlanılır.
	Bu yöntemlere ek olarak kazanımlar doğrultusunda somut materyal hazırlama etkinlikleri yapılmaktadır.	Ondalık sayılar ve kesirleri ifade etmede şekiller, diyagramlar ve sayı çizgilerinden yararlanılır.
	Ayrıca somut modeller ile de ders süreçleri desteklenmektedir.	Geometrik şekilleri kavratırken şeklin kendini somut olarak oluşturma etkinlikleri ile işe başlanır.
		Konular günlük yaşama uygun ve işlevsel olarak işlenir.
		Tüm konular kapsamlı öğrenme modelini temel alarak oluşturulur.
		Problem çözme ve işbirlikli öğrenme faaliyetleri gerçekleştirilir.
		Doğa deneyimi, gözlemler ve sosyal deneyimler ile dersler desteklenir.
		Çocuklara araştırma, bilgi toplama, bilgi düzenleme ve toplanan bilgileri günlük yaşama uyarlama öğrenme etkinlikleri yaptırılır.
		Öğretmenler bilgisayar destekli eğitim etkinliklerini kullanılır.
		Etkinlikler çocuğun aktif olacağı şekilde düzenlenir.

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türkiye'de ders sürecinde anlatma, izleme, soru-cevap, dinleme, somut materyaller hazırlama etkinliklerine yer verilirken Japonya'da konulara göre somut materyaller hazırlama, şekillerden ve diyagramlardan yararlanma, gözlem, sosyal deneyim, doğa deneyimi, kapsamlı öğrenme, bilgisayar destekli eğitim etkinliklerine yer verildiği bulgularına ulaşılmıştır.

Tablo 5. Türkiye ve Japonya İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

	Türkiye	**Japonya**
Ölçme ve Değerlendirme	İlkokul 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre tespit edilir. Karnede "çok iyi", "iyi" ve "geliştirilmeli" şeklinde gösterilir.	Değerlendirme yapmak için kazanımlara uygun ölçme araçları düzenlenir.

		Bu araçların temel hedefi kazanımlarda bulunan becerileri kontrol etmekten ziyade öğrencilerin matematik dersine olan tutum, ilgi ve motivasyonu ölçmektir.
		Bu temel hedeften yola çıkarak motivasyonu, ilgisi düşük öğrencilere farklı tekniklerle öğretim süreci düzenlenir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere Türkiye'de ilköğretim 3. kademede öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak öğretmenlerin tespitleri üzerine, ''çok iyi, iyi, geliştirilmeli'' şeklinde nitelendirilen bir ölçme değerlendirme benimsenirken Japonya'da kazandırılması gereken becerileri ölçmeye yönelik değil matematiksel becerilere karşı ilgi, tutum ve motivasyon belirlemeye yönelik ölçekler düzenlenmektedir. Bu ölçekler neticesinde ilgi, tutum veya motivasyonu düşük olan öğrencilere farklı tekniklerle öğretim süreci tekrar düzenlendiği bulgularına ulaşılmıştır.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Sonuç olarak tablo 1'deki verilerden yola çıkarak İlköğretim matematik programının genel hedefleri incelendiğinde her iki ülke de temel matematiksel kavramları ve becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Japonya'da bu hedeflere ek olarak öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme etkinliklerine ve matematiksel kavramları günlük yaşam ile birebir ilişkilendirmeye yönelik hedefler de yer almaktadır. Bunun sonucunda Türkiye'den farklı olarak Japonya'da ilköğretim basamağında matematiğe değer veren ve işlevsel hale getiren bireyler yetişmektedir.

İlköğretim 3. Sınıf genel hedefler incelendiğinde her iki ülkede de dört işlem becerilerini kazandırmak, kesir, basamak değerleri, geometrik figürler, uzunluk, ağırlık, sıvıları ölçme becerilerini kazandırmak temel alınmaktadır. İki ülke arasında farklı olarak Türkiye'de paralarımız, tek-çift sayılar üzerine hedefler, Japonya'da ondalık sayılar, tüm becerileri günlük yaşama uyarlama ve işlemleri doğrulamaya yönelik hedefler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Her iki ülkede öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları benzerlik göstermekte ancak kazandırılmak istenen beceriler Japonya'da günlük yaşama uygun olarak düzenlendiği ve etkinliklerin somut olarak gerçekleştirilmesi kazanımlarda açık olarak belirtildiği için öğrencilerin gelişim düzeylerine göre daha sağlam öğrenmeleri sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak Türkiye'deki 3. Sınıf matematik öğretim programında 72 kazanım bulunuyorken Japonya'daki 3. Sınıf matematik öğretim programında 31 kazanım bulunması, Japonya'daki kazanımların birden çok özelliği kapsadığı sonucuna ulaştırmıştır.

Öğretmen etkinlikleri bakımından Türkiye'de anlatma, izleme, dinleme, soru-cevap, keşfetme ve somut materyaller kullanma etkinlikleri uygulanırken Japonya'da tüm becerilerde somutlaştırma, gözlem yapma, doğa ve sosyal deneyimler, problem çözme, işbirlikli öğrenme, kapsamlı öğrenme etkinlikleri benimsenmektedir. Bu etkinliklerin benimsenmesi Japonya'daki 3. Sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerini içselleştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme-değerlendirme bakımından incelendiğinde Türkiye'de öğrencilerin becerileri ne derece kazandığı öğretmen görüşleri yoluyla ortaya koyulduğu ancak Japonya'da becerilerin kazanılma seviyelerine değil çocukların kazanımlara karşı ilgi, tutum ve motivasyonunu ölçmeye yönelik ölçekler uygulandığı; bu ölçeklerin beklenenin altında sonuçlanması ile becerilere göre ilgi, tutum ve motivasyonu arttırmaya yönelik öğrenme etkinliklerinin tekrar düzenlendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Japonya'daki bu ölçme-değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin matematiğin tüm becerilerine karşı olumlu tutum sağlamaktadır.

Öneriler

Japonya'da yer alan kazanımlar ve öğrenme öğretme sürecindeki etkinlikler daha çok uygulamaya, doğa gözlemine ve sosyal deneyime yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna bağlı olarak Türkiye'de yer alan kazanımla ve öğrenme öğretme süreci etkinlikleri daha işlevsel ve uygulamaya dönük hale getirlmelidir.Japonya'nın matematik öğretim programında yer alan kazanımlarda olduğu gibi Türkiye'de de kazandırılmak istenen beceriler günlük yaşama ve çocukların gelişim evrelerine uygun olarak düzenlenmelidir. Japonya'nın öğretim programında olduğu gibi Türkiye'de de matematiğin hedefleri arasına öğrencilerde ilgi, tutum ve motivasyonu düzenleyici etkinlikler eklenmeli ve kazanımlarda bu konulara yer verilmelidir. Japonya'da uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri kazandırılmak istenen beceriyi ölçmenin yanında ilgi, tutum ve motivasyon ölçeklerinden oluşmaktadır. Bunun yanındaolumsuz sonuçlanan ölçekleri dikkate alarak öğrenme etkinlikleri tekrar düzenlenmektedir. Bundan yola çıkılarak Türkiye'de de beceri ölçmenin yanında ilgi, tutum ve motivasyon ölçekleri uygulanmalıdır. Olumsuz sonuçlanan ölçekler dikkate alınarak öğrenciye olumlu tutum geliştirecek yöntemlerle aynı konular tekrar sunulmalıdır. Bu sayede matematiğe değer vermeyen bireyler yetişmesi engellenmelidir.

Kaynakça

Aynal, S. (2012). Karşılaştırmalı eğitim kimliği. Aynal (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları.* 1. Baskı. Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/syo/san.htm#3gakunen Erişim Tarihi: 23.04.2018

JaponyaEğitim,Kültür,Spor,Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi:http://www.mext.go.jp/component/english/__icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_004.pdfErişim Tarihi: 23.04.2018

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi:http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373797.htm Erişim Tarihi: 24.04.2018

Japonya Eğitim, Kültür, Spor,Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/06/16/1384662_2.pdf Erişim Tarihi: 24.04.2018

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı resmi sitesi. ErişimAdresi:http://www.nier.go.jp/kaihatsu/hyouka/shou/03_sho_sansu.pdf Erişim Tarihi: 24.04.2018

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi: https://www.terakki.org.tr/Sites/1/upload/files/TC_MEB_ilkogetimKurumlariYonetmeligi_OgrenciBasarisininDegerlendirilmesiMaddeleri-93.pdf Erişim Tarihi:24.04.2018

Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara:Nobel Yayınları

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı resmi sitesi. Erişim Adresi: file:///C:/Users/Asus/Downloads/201813017165445 MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v%20(1).pdf Erişim Tarihi: 23.04.2018

Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı eğitim nedir. Türkoğlu (Editör). *Karşılaştırmalı eğitim.* 1. Baskı. Anı Yayıncılık

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi.*Eylül Kitap ve Yayınevi.Ankara

3. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği)

Dr.Kürşad Çağrı BOZKIRLI
Kafkas Üniversitesi
kursad36@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Kafkas Üniversitesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, yazı güzelliği ve kitap okuma alışkanlığı) göre incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre tespit edilmiş 184 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .97'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı .97'dir ve buna göre kullanılan ölçek güvenilirdir. Veri analizi için SPSS paket programının kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının cinsiyete göre değişmediği sınıf düzeyi, kitap okuma alışkanlığıve yazı güzelliğine göre anlamlı olarak değiştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:*Türkçe öğretmeni adayı, Yazma kaygısı, Nicel araştırma*

Examination of Writing Anxiety of Turkish Teacher Candidates According to Various Variables (Kafkas University Sample)

Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI
Kafkas University
kursad36@gmail.com

Abstract

The aim of this research is to examine the writing anxiety of Turkish teacher candidates studying in Kafkas University according to various variables (gender, grade, writing style and reading habit). The sample of the study using a survey model is composed of 184 Turkish teacher candidates selected by simple random sampling method. The "Writing Anxiety Scale" which was developed by Karakaya and Ülper (2011) was used as data collection tool in the study. The scale is a single-dimensional and the Cronbach Alpha reliability factor is .97. The reliability coefficient calculated within the scope of this research is .97 and the scale used is reliable accordingly. According to the findings of the research using SPSS package program for data analysis, it was determined that the writing anxiety of Turkish teacher candidates have not changed according to gender and they changed significantly according to grade,reading habits and writing style.

Keywords:*Turkish teacher candidates, Writing anxiety, Quantitative research*

1. Giriş

İnsanın kendini ifade etme biçimlerinden biri olan yazma anlatma becerilerindendir. Dinleme ve konuşma gibi doğuştan getirilen bir beceri olmadığından bu becerinin kazandırılma süreci ilkokuma ve yazma öğretimi döneminde başlar. İlerleyen eğitim sürecinde özellikle dil ve edebiyat derslerinde amaç bireyin tüm dil becerilerini olduğu gibi yazma becerisini de etkili bir biçimde kullanmasını sağlamaktır (İşeri ve Ünal, 2012). Duygu ve düşüncelerin dilin kurallarına uygun bir biçimde yazılı olarak ifade edilmesi (Güneş, 2013) olan yazma becerisinin etkili kullanılması "konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söyleyecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama, planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlikten oluşur" (Özdemir, 1991'den akt. Göçer, 2016, s. 344). Yani üst düzey yazabilmek için üst düzey düşünebilmek gerekir (Mete, 2015; Coşkun, 2017; Pilav, 2018).Becerinin öğrenimi ve kullanımındaki sözü edilen fiziksel ve zihinsel zorluk kullanımındaki başarıyı ve tercih edilmesini olumsuz etkilemektedir (Yaman, 2010; Karakaya ve Ülper, 2011; Kalaycı ve Erdoğan, 2017). Bununla birlikte dil becerilerinin gelişimi ve kullanımı üzerinde heyecan, sevinç, kaygı gibi duygusal faktörler de etkilidir (İşeri ve Ünal, 2012; Bayat, 2014; Ürün Karahan, 2017).

Kaygı "genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu"dur (TDK, 2011, s. 1363).Yazılı anlatım sırasında ortaya çıkan yazma kaygısı ise "bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu"dur (Wilson, 1983, s. 327'den akt. Zorbaz, 2011, s. 2272). Zamanla bireylerin yazılı anlatım yapmaktan kaçınmasına sebep olan bu duygunun ortaya çıkışı genellikle öğrencilik döneminde yapılan yazılı anlatım hatalarının eleştirilmesinin bireyde yarattığı bireysel yetersizlik duygusu ve eğer yazarsa bu yetersizliğin ortaya çıkabileceği düşüncesidir (Ungan, 2007). Çok önemli bir becerinin kullanımını olumsuz etkileyen bir duygu durumunu ve bu durumu etkileyen değişkenleri incelemenin eğitsel anlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Birer öğretmen adayı olmalarının yanısıra dil öğreticisi olmaları nedeniyle gelecekte yetiştirecekleri öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini doğrudan etkileyecek olmalarından dolayı Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri ve bu beceriyi kullanımlarını etkileyen tutum, kaygı *vb*. durumlar üzerinde yapılacak çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir.Bu amaçla Türkçe öğrettmeni adaylarının yazma kaygıları incelenmiş aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları kitap okuma alışkanlıklarına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları yazılarının güzelliğine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. "Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2010, s. 77).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise seçkisiz örnekleme yöntemine göre seçilen 184 Türkçe öğretmeni adayından oluşmuştur. Seçkisiz örnekleme yönteminde evrenin her üyesi örneklemde yer almak için eşit şansa sahiptir (Balcı, 2010; Mcmillan ve Schumacher, 2010).

Tablo 1.*KatılımcılarınKişisel Özellikleri*

KişiselÖzellikler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	96	52.2	**184**
	Erkek	88	47.8	
Sınıf düzeyi	1	64	34.8	**184**
	2	33	17.9	
	3	54	29.3	
	4	33	17.9	
Kitap okuma alışkanlığı	Var	96	52.2	**184**
	Yok	88	47.8	
Yazı güzelliği	Evet	90	48.9	**184**
	Hayır	94	51.1	

Tablo 1'egörekatılımcıların 96'sı (%52.2) kız, 88'i (%47.8) erkektir. Bununla birlikte 64'ü (%34.8) birinci sınıf, 33'ü (%17.9) ikinci sınıf, 54'ü üçüncü sınıf (%29.3) ve 33'ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler. 96 (%53.5) Türkçe öğretmeni adayı kitap okuma alışkanlığına sahipken 88'i (%47.8) kitap okuma alışkanlığına sahip değildir. Araştırmaya katılanlarının 90'ı (%48.9) yazılarının güzel olduğunu belirtirken, 94'ü (%51.1) tam tersini belirtmişlerdir.

VerilerinToplanması/VeriToplamaAracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilmiş olan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .97'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan güvenirlik katsayısı .97'dir ve buna göre kullanılan ölçek güvenilirdir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için yapılan Kolmogrov-Simirnov testi sonucunda hesaplanan p değeri .05'ten büyük çıkmıştır. Büyüköztürk'e (2008) göre puanların dağılımı normalden aşırı sapma gösterdiğinde normallik varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerekir.Bu nedenle veri analizi sırasında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

3. Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Tablo 2.*Katılımcıların Yazma Kaygılarının Cinsiyetlerine Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan U Testi Sonucu*

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Kız	96	95,81	9197,50	3906,500	-,880	,379
Erkek	88	88,89	7822,50			

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyetlerine göre katılımcıların yazma kaygıları arasındaki farka ait U değerinin3906,500 olduğubelirlenmiş ve bu p>0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Buna göreTürkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları sınıf düzeylerine göre değişmekte midir?

Tablo 3. *Katılımcıların Yazma KaygılarınınSınıf Düzeylerine Göre Değişme DurumunuOrtaya Koyan H Testi Sonucu*

Sınıf düzeyi	n	Sıralar ortalaması	sd	χ^2	p	Bofferroni
1. sınıf	64	111,43	3	15,138	,002*	1-3
2. sınıf	33	89,74				
3. sınıf	54	73,51				
4. sınıf	33	89,62				
Toplam	184					

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre katılımcılarınyazma kaygıları arasındaki farka ilişkin H testi sonucu χ=15,138 p>0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunutespit edebilmek Post-Hoc testlerinden Bonferronitesti yapılmıştır. Bonferroni testi sonucunda tespit edilen anlamlılığın birinci sınıflarla üçüncü sınıflar arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgunun nedenini araştırmak ve ikili gruplar arası farkın hangi grubun lehindeolduğunu belirleyebilmek amacıyla birinci ve üçüncü sınıflar arasında Bonferroni düzeltmeli Mann-WhitneyU testi yapılmıştır. Elde edilenbulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Düzeyinin Anlamlı Farklılık Yarattığı Gruplara İlişkin U Testi Sonucu*

Sınıf düzeyi	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
1	64	71,13	4552,50	983,500	-4,022	,000*
3	54	45,71	2468,50			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ikili gruplara göre U puanlarıortalamaları arasındaki farkın birinci sınıflar (71,13) ile üçüncü sınıflar (45,71)arasında anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları kitap okuma alışkanlıklarına göre değişmekte midir?

Tablo5.*Katılımcıların Yazma KaygılarınınKitap Okuma Alışkanlıklarına Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan U Testi Sonucu*

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Mann-Whitney U	Z	p
Var	96	83,75	8040,00	3384,000	-2,328	,020*
Yok	88	102,05	8980,00			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde kitap okuma alışkanlıklarına göre katılımcıların yazma kaygıları arasındaki farka ait U değerinin3384,000 olduğubelirlenmiş ve bu p>0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göreTürkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları kitap okuma alışkanlıklarına göre değişiklik göstermektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları yazılarının güzelliğine göre değişmekte midir?

Tablo6.*Katılımcıların Yazma KaygılarınınYazılarının Güzelliğine Göre Değişme Durumunu Ortaya Koyan U Testi Sonucu*

Gruplar	n	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	Mann Whitney U	Z	p
Evet	90	79,82	7183,50	3088,500	-3,161	,002*
Hayır	94	104,64	9836,50			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde yazılarının güzel olup olmama durumlarına göre katılımcıların yazma kaygıları arasındaki farka ait U değerinin3088,500 olduğubelirlenmiş ve bu p>0.05 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göreTürkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları yazılarının güzel olup olmama durumlarına göre değişiklik göstermektedir.Sıra ortalamaları dikkate alındığında yazılarının kötü olduğunu düşünen katılımcılarınyazma kaygılarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının yazmakaygıları üzerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma durumları ve yazı güzelliği değişkenlerinin etkilerini incelemek üzere yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların cinsiyetlerinin yazma kaygıları üzerinde anlamlı farlılık yaratmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyetle ilgili bu sonucu Karakaya ve Ülper (2011) ile Kalaycı ve Erdoğan'ın (2017)araştırmalarının cinsiyetle ilgili sonuçlarını desteklemektedir. Karakaya ve Ülper'in (2011) araştırmasında da cinsiyetin yazma kaygısı üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılırken bu araştırmada olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmen adaylarının yazma kaygılarının sınıf düzeylerine, kitap okuma alışkanlıklarına ve yazı güzelliklerine göre anlamlı şekilde farklılaştığıdır. Elde edilen bulgulara göre en yüksek yazma kaygısına sahip olanlar birinci sınıf öğrencileri iken en düşük kaygı düzeyine sahip olanlar ise üçüncü sınıf öğrencileridir. Kalaycı ve Erdoğan (2017) araştırmalarında sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşırken İşeri ve Ünal (2012) sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucundan hareketle ise öğretmen adaylarının bölümlerinde aldıkları yazma becerisinin geliştirilmesine dönük derslerin yazma kaygılarını azalttığı yorumu yapılabilir.Araştırmanın kitap okuma alışkanlığı ile ilgili sonucuİşeri ve Ünal'ın (2012) araştırmasıyla uyumlu değildir.İşeri ve Ünal (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının okudukları kitap sayısının yazma kaygıları üzerinde anlamlı farkyaratmadığını belirlemişlerdir. Bu araştırmada ise düzenli kitap okuduklarını belirten öğretmen adaylarının daha düşük yazma kaygısı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Biçer ve Alan (2017) Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile genel öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ve bu alışkanlığın kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle düzenli okumanın yazma kaygısını da azalttığı düşünülebilir.Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılarının güzel olduğunu düşünmelerinin yazma kaygılarını anlamlı şekilde farklılaştırdığı tespit edilmiştir.Yazılarının güzel olduğunu belirten öğretmen adayları kötü olduğunu belirten öğretmen adaylarına göre daha düşük yazma kaygısına sahiptir. Hakkoymaz (2017) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile yazma kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın bu sonucu araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları, kendi yazıları ile ilgili düşüncülerinin yazma kaygılarını etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Kaynakça

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı). Ankara: Pegem.

Bayat, N. (2014). Theeffect of theprocesswritingapproach on writingsuccessandanxiety. *EducationalSciences: Theory&Practice*, 14 (3), 1133-1141.

Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının genel öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 100-116.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
Coşkun, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim materyali olarak amaca uygun yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV (I),458-482.
Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 343-352.
Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 24-38.
İşeri, K. ve Ünal,E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 67-76.
Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (64), 1480-1495.
Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 691-707.
Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi.*(21. Baskı). Ankara: Nobel.
Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education*. Boston: Pearson.
Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
Pilav, S. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik algıları. *ZeitschriftfürdieWelt der Türken*, 10 (1), 109-125.
TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472.
ÜrünKarahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (5), 3065-3075.
Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of EducationalSciences*, 2 (1), 267-289
Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (3), 2271-2280.

Güzel Sanatlar Lisesi Gitar Ders Kitaplarındaki Türk Müziği İçeriğinin Nitelik ve Nicelik Boyutu

Doç.Dr. Ilgım KILIÇ TAPU
İzmir Demokrasi Üniversitesi
ilgimkilic@gmail.com
Öğr.Gör. Şerif GAYRETLİ
Dicle Üniversitesi
serif.gayretli@hotmail.com

Özet

Güzel Sanatlar Liselerinde (GSL) "Türk ve Batı Müziği çalgıları" dersi adı altında, gitar, bağlama, yan flüt, keman, viyola, çello, kontrbas, kanun ve ut çalgılarının eğitimi verilmektedir. Bu çalgılar içerisinde gitar, tarihin çeşitli dönemlerinde farklı biçimleriyle ortaya çıkması ve her dönemin gözde çalgısı olması sebebiyle önemli bir yer tutmaktadır. Gitar öğretim programının amaçlarından bazıları öğrencilerin müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini, klasik ve folklorik türleri ile Türk müziği ve Batı müziği arasındaki fark ve benzerlikleri değerlendirmelerini, müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmalarını, müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunmalarını, gitar ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmalarını sağlamaktır. Bu araştırmanın amacı, GSL gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği içeriğinin nitelik (makamların gitara aktarılabilme durumu) ve nicelik (makamların yeterliliği durumu) boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırma betimsel niteliktedir ve nitel özellik taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul, Tekirdağ, Bursa, Aydın, Muğla, Uşak, Mersin, Kahramanmaraş, Isparta, Trabzon, Zonguldak, Samsun, Kayseri, Kırşehir, Konya, Erzincan, Kars, Malatya, Gaziantep, Siirt, Şanlıurfa illerinde bulunan GSL'nde görev yapan 21 gitar öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "yarı yapılandırılmış" görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, GSL gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği içeriğinin nitelik ve nicelik boyutlarına yönelik eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin nitelik boyutunda; diğer derslerde alınan Türk Müziği bilgilerini gitara aktarma, ders kitaplarında yer alan makamsal dizilerin, etütlerin ve teorik bilgilerin öğretimi, Türk müziği içeriği, Türk müziği makamlarının tampere sisteme uygunluğu, makam konularında kullanılan gitar teknikleri, gitar çalma becerisi, doğaçlama tekniği ve Türk müziği içerikli ritimlerin icrası konularında, nicelik boyutunda ise; makamsal dizi, etüt ve eserlerin yetersizliği, makamsal müzik ile ilgili ek kaynaklar ve konser ya da dinletilerde makamsal eser bulma konularında eksiklikler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlaradayalı olarak ders kitaplarında daha fazla dizi, etüt ve eserlere, tampere sisteme uygun makamlara, gitar çalma becerisini geliştirebilecek makamsal dizi, etüt ve eserlere yer verilmesi gerektiği gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, Güzel sanatlar liseleri, Gitar eğitimi, Makam*

Research of Quality and Quantity Dimensions of Music Guitar Textbooks Used in Fine Art Schools

Assoc. Prof. Dr. Ilgım KILIÇ TAPU
İzmir Democracy University
ilgimkilic@gmail.com
Lecturer Şerif GAYRETLİ
Dicle University
serif.gayretli@hotmail.com

Abstract

Under the name of "Turkish and Western music instruments" in the Fine Arts High School (GSL), guitar, baglama, flute, violin, viola, cello, contrabass, zither and oud instruments are taught. Among these instruments, the guitar has an important place because it emerges in different forms in different periods of history and it is a favourited instrument of every period. Some of the aims of the guitar teaching program are to teach students to develop their skills in understanding, speaking, listening and creativity through music, evaluating the differences and similarities between classical and folkloric genres and Turkish music and Western music, acquiring knowledge that music is a common language in the world, to contribute to the social and cultural development of the Turkish society through music education and to create a repertoire of Turkish music and universal musical works related to guitar. The aim of this research is to examine the opinions of the teachers regarding the applicability of the Turkish music authorities in the Fine Arts High Schools (FAHS) guitar textbooks. Research is descriptive and qualitative. The sample of the research was carried out in the GSL in Istanbul, Tekirdağ, Bursa, Aydin, Muğla, Uşak, Mersin, Kahramanmaraş, Isparta, Trabzon, Zonguldak, Samsun, Kayseri, Kırşehir, Konya, Erzincan, Kars, Malatya, Gaziantep, Siirt and Şanlıurfa 21 guitar teachers. In the study the data were collected using a "semi-structured" interview technique. According to the findings of the research, there are deficiencies in the quality and quantity dimensions of the Turkish music content in the GSL guitar textbooks. Teaching of theoretical knowledge and teaching of theoretical knowledge in the textbooks, content of Turkish music, appropriateness of Turkish music authorities to the tamping system, guitar techniques used in maqam subjects, guitar playing skills, improvisation technique, and the introduction of Turkish music rhythms in terms of quantity; it has been found that the maqam series, etudes and works are inadequate, additional resources about maqam music and finding works of makers in concerts. Regarding the results obtained in the research, suggestions have been developed such as there should be more etudes, studies and works in the textbooks, there should be more maqams appropriate to the tampere system in the textbooks, the maqam series, etudes and works should improve the guitar playing skill.

Keywords:*Music Education, Fine Arts Highschools, Guitar Training, Maqam*

1. Giriş

Bir toplumun gelecek nesillerine aktarmakla bir anlamda yükümlü olduğu değerlerinden birisi de kendine özgü müzik birikimidir. Bu birikimin doğru aktarılması için sistemli bir müzik eğitimine ihtiyaç vardır. Uçan'a göre müzik eğitimi (1997: 30) bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin müziksel davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belli değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme sürecidir. Müzik eğitimi ile bireyler içinde bulunduğu çevre ile sağlıklı iletişim kurabilir,

bireysel algı ve duyarlılıklarını arttırabilir. Bunun yanında toplumun kültürel yapısının kuşaktan kuşağa aktarılmasında da müzik eğitimi gereklidir (Gün, 2007: 3).

Müzik eğitimi amaçları doğrultusunda genel müzik eğitimi, özengen (amatör) müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi şeklinde üç biçimde planlanarak yürütülmektedir. Bu eğitimler içerisinde mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli bir düzeyde yetenekli kişilere yöneliktir ve dalı, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, 1994:30-31). Başka bir ifade ile mesleki müzik eğitimi; müziğe belli bir düzeyde yeteneği olan kişilere verilen, müziğin bir koluna yönelik olan eğitimdir (Erenözlü, 2004: 3). Ülkemizde Güzel Sanatlar Liselerinde (GSL) uygulanan müzik eğitimi mesleki müzik eğitimi kapsamına girmektedir. GSL orta öğretim düzeyinde 4 yıl süre ile eğitim-öğretim yapılan okullardır. Bu okulların ilki 1989-1990 eğitim-öğretim yılında, dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol tarafından İstanbul'da, "İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi" adıyla açılmıştır. 2009 yılı itibariyle bu okullar, spor liseleri ile birleştirilerek "GSL" adıyla, resim ve müzik alanlarına ek olarak spor alanında da mesleki eğitim veren bir yapıya dönüşmüştür.

GSL'nin misyonu; kaliteli eğitim vermek için sürekli yenilik ve değişim içerisinde olan yapıya sahip bir okul olmak, eğitimin nitelikli olan bir içeriğe sahip olmasına önem vermek, öğrencileri bireysel yetenek ve başarıları doğrultusunda yetiştirmeye gayret etmektir. Bu doğrultuda öğrencilere başarılı ve sevecekleri bir geleceğe doğru atacakları adımlarda ve çizecekleri yol haritalarında onlara iyi bir rehberlik sunmak ve bunun için var olan tüm olanak ve imkânlarını öğrencilere sağlamaktır. Öğrencilerini bir dünya insanı olarak yetiştirmek için akademik ve sosyal tüm hayatlarını planlamak ve onları yüksek bir bilgi seviyesi ile eğitmek amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin uluslararası boyutta bir sanat insanı olmaları için hazırladığı ortamları onlara sunmak ve onları bilgilendirmek, öğrencilerini gelecekte karşılaşacakları rekabet ortamındaki davranış biçimlerine ve sonuçlarına hazırlamak ve onları bu konuda güçlü kılacak formüllerle beslemek ve eğitmek şeklindedir (http://www.peraguzelsanatlar.com.tr/misyonumuz.php). Bu liselerin vizyonu ise çevresel alanda kendisinden istifade edilen öğrencilerin, velilerin, çalışanların başka okul ve kurumların da bina, araç-gereç, kütüphane, bilgi teknolojisi, atölye, pansiyon, salon, bahçe ve diğer eklentilerinden her zaman yararlanabileceği okul olmaktır.

GSL'lerine alınacak öğrencilerde öncelikle alanın ya da mesleğin gerektirdiği boyutlarda ve asgari yeterlikte olmak üzere belirli bir yetenek düzeyi ve kapasite aranır. Kişinin (adayın) söz konusu yetenek düzeyi ve kapasitesi ön kayıt sonrası yapılan yetenek sınavı ile belirlenir. GSL müzik bölümünden mezun olan öğrenciler üniversitelerin, müzik öğretmenliği programlarına, Türk Müziği Devlet Konservatuarlarına, Devlet Konservatuarının orkestra şefliği, piyano anasanat dalı, üflemeli çalgı, müzikoloji ve sahne sanatları bölümlerine başvurabilirler (AGSL Yönetmeliği, 20.06.1993 tarih ve 21613 sayılı Resmi Gazete). GSL'nde verilen müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri kuşkusuz çalgı eğitimidir. Çünkü "…kültürel özgünlüklerin müzik eğitiminde en berrak biçimde uygulanabileceği ve gözlemlenebileceği alan çalgı eğitimidir" (Özdek, 2013:2). "Çalgı eğitimi, eğitimin amaçladığı, uygulayıcı, araştırıcı, çağdaş, yorumlayıcı, kendine güvenen bireylerin yetişmesine katkı sağlayan ve bireye bir disiplin kazandıran mesleki müzik eğitiminin de çok önemli bir boyutunu kapsayan bir süreçtir." (Tufan, 1996: 129). Dolayısıyla çalgı öğretimi yoluyla bireyler ve toplumların devinişsel, duyuşsal, bilişsel davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturulabilir (Uçan, 1997:108).

GSL'nde "Türk ve Batı Müziği çalgıları" dersi adı altında, Gitar, Bağlama, Yan Flüt, Keman, Viyola, Çello, Kontrbas, Kanun ve Ut çalgılarının eğitimi verilmektedir. Bu çalgılar içerisinde gitar, tarihin çeşitli dönemlerinde farklı biçimleriyle ortaya çıkması ve her dönemin gözde çalgısı olması sebebiyle önemli bir çalgıdır. Bu çalgının tarihi kökeni M.Ö. yıllara dayanmakla birlikte, nereden çıktığı henüz kesin olarak bilinmemektedir. Başlangıçta basit bir eşlik çalgısı olan gitar, geçirdiği değişimlerle gelişmiş, şekli, eklenen tel sayısı, akordu ve gelişen perde sistemiyle armonik müzik yapma imkânı kazanarak, bir solo çalgı olma yolunda önemli adımlar atmış ve nihayet günümüzde kullanılan haline ulaşmıştır (Kanneci,1998:4). "Gitar eğitimi ülkemizde oldukça yeni sayılabilecek bir noktada bulunmaktadır. Mesleki müzik eğitiminde 1974 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde "Okul Çalgıları" bölümüne, eğitimde kullanılmak üzere gitar dersi konulmuş, 1977 yılında Mimar Sinan Üniversitesi Devlet Konservatuarı'na ilk kez bir Gitar sanat dalı açılmıştır. 1984 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi, sonradan adı "Müzik ve Güzel Sanatlar Bölümü" olan gitar derslerini, 1985 yılında Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı Gitar Sanat Dalı, aynı yıl İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuarı Gitar sanat Dalı, 1986 yılında Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi Gitar Sanat Dalı ve 1990 yılında Anadolu Üniversitesi Devlet Konservatuarı Gitar Sanat Dallarının kurulması izlemiştir" (Kanneci,2001:23). GSL gitar eğitimi ilk kez, 1989-1990 yılında İstanbul'da açılan kurumla başlamıştır. Gitar öğretim programının amaçlarından bazıları şöyle belirtilmektedir:

- Müzik yoluyla anlama, anlatma, dinleme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerini,
- Klasik ve folklorik türleri ile Türk müziği ve Batı müziği arasındaki fark ve benzerlikleri değerlendirmelerini,
- Müziğin dünyada ortak bir dil olduğu bilincini kazanmalarını,
- Müzik eğitimi yoluyla Türk toplumunun sosyal ve kültürel gelişimine katkıda bulunmalarını,
- Gitar ile ilgili Türk müziği ve evrensel müzik eserlerinden bir dağarcık oluşturmalarını sağlamaktır (MEB:2009).

2009 yılında Talim Terbiye Kurumu tarafından yayınlanan gitar öğretim programında batı müziğinin yanında her sınıfta farklı makamlar öğretim programında yer almaktadır (MEB, 2009:17).

Sınıf	Türk Müziği Makamı	Haftalık Ders Saati
9.Sınıf	Hüseyni Makamı	1
10.Sınıf	Hicaz Makamı	4
	Nikriz Makamı	4
	Nihavend Makamı	4

11.Sınıf	Segah Makamı	4
	Hüzzam Makamı	4
12.Sınıf	Karcığar Makamı	4
	Saba Makamı	4

Gerek gitar öğretim programının amaçları gerekse bu programda yer alan makamların öğretimine yönelik içerik öğrencilerin Türk müziğine ilişkin bilgilenmelerinde ve bu bilgileri uygulama becerilerinin gelişmesinde belirleyicidir. Söz konusu eğitimi veren öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri ise mevcut durum hakkında bilgi vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenler ile araştırmada, GSL gitar dersi öğretmenlerinin bu programda yer alan Türk Müziği Makamlarının uygulanabilirliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın konusunu oluşturan bu durumu belirlemek için, problem cümlesi; "Güzel sanatlar liselerinin müzik bölümü gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği makamlarının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" olarak oluşturulmuştur. Belirlenen problemin çözümü doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. GSL gitar dersi öğretmenlerine göre;

- GSL gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği içeriğinin nitelik (makamların gitara aktarılabilme durumu) boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- GSL gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği içeriğinin nicelik (makamların yeterliliği durumu) boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; GSL gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği içeriğinin nitelik (makamların gitara aktarılabilme durumu) ve nicelik (makamların yeterliliği durumu) boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle betimleme (açıklama) amaçladığından (Karasar, 2013: 77) bu araştırma tarama modelindedir. Çalışma, aynı zamanda nitel bir çalışmadır. "Nitel araştırmanın en temel özelliği, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırılan olay, olgu, norm ve değerleri incelemeye çalışmasıdır" (Ekiz,2003:27). "Öte yandan nitel araştırmaların çoğu, araştırdıkları sosyal çevrelerin ayrıntılı bir betimlemesini yapmayı amaçlar." (Kuş, 2003: 82). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, veriler not alma ve ses kaydı yoluyla sistemli bir şekilde toplanmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin ayırıcı özelliği, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur." (Ekiz, 2003:62).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini; Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapan gitar dersi öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem gurubunun seçilmesinde yedi coğrafi bölgenin her birinden en az üç GSL'ne ulaşılmıştır. Böylelikle araştırmanın örneklem grubunu İstanbul, Tekirdağ, Bursa, Aydın, Muğla, Uşak, Mersin, Kahramanmaraş, Isparta, Trabzon, Zonguldak, Samsun, Kayseri, Kırşehir, Konya, Erzincan, Kars, Malatya, Gaziantep, Siirt, Şanlıurfa illerinde bulunan GSL'nde görev yapan 21 gitar öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	5	23
	Erkek	16	77
Öğrenim Durumu	Doktora	1	4
	Yüksek lisans	3	14
	Lisans	17	82
Okuldaki GörevSüresi	1-5 yıl	8	38
	6-11 yıl	9	42
	12-17 yıl	4	19
Toplam		21	100

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından önce 28 sorudan oluşan "Öğretmen Görüşme Formu" hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için ise şu yol izlenmiştir: Araştırmacılar tarafından öncelikle alan taraması yapılmış ve gitar eğitimi veren öğretmenlerle görüşülmüş ve olası gitar eğitimi sorunları tartışılmıştır. Daha sonra araştırmacılar elde edilen bilgilerden ve kendi deneyimlerinden de yararlanarak hazırladıkları görüşme formunu alan uzmanı 3 kişiye inceletmiş ve aldıkları eleştirileri göz önünde bulundurarak yeniden düzenlemişlerdir. Buna göre "Öğretmen Görüşme Formu" 22 soruya indirgenmiştir.

Araştırma süresince yapılan tüm görüşmeler araştırmacı tarafından birebir gerçekleştirilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra çözümlenerek analize tabi tutulmuştur. Analiz, araştırmanın amacı, konusu ve görüşme sırasında yöneltilen sorularla bağlantılı bir biçimde oluşturulan kategorilere göre yapılmıştır. Buna göre; veri toplama aracı olarak kaynak taraması ve birebir görüşme tekniği kullanılmış, hazırlanan sorular seçilen örneklem gurubundaki öğretmenlere uygulanıp fikirleri değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken ilk olarak elektronik ortamda kaydedilen konuşmalar yazılı metne dönüştürülmüştür. Metinler tekrar tekrar incelenmiştir, daha sonra kategorilerin belirlenmesine geçilmiştir. Kategorilerin

belirlenmesi verilerin sınıflandırılması imkânını sağlamıştır. Sınıflandırma işlemi verilerin sınırlandırılmasına, bulanıklıktan kurtarılıp belirginleştirilmesine katkıda bulunmuştur. Nitekim nitel araştırma ile ilgili yapılan açıklamalarda nitel analizde verilerin indirgenmesinin, azaltılmasının ya da sınıflandırılmasının gerekli olduğu belirtilir (Catteral ve Maclaran, 1997; Craswell, 1994; akt: Kuş, 2003:158). Çünkü bu veriler gerçekte ilk elde oldukça geniş kapsamlıdır. Bu nedenle araştırmacının elde ettiği verileri başta oluşturduğu kavramsal çerçeveye ve araştırma sorularına göre analiz etmesi gerekir. Buna göre öğretmenlerin gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği makamlarına ilişkin görüşleri kodlanıp kategorilere ayrılarak toplanmıştır. Gitar öğretmenleri için K (katılımcı) kodlaması yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları alt problemler doğrultusunda tablolar halinde yorumlanmıştır.

Tablo 2. *Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriğinin Niteliği Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı*

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriği	Öğrencilerin bilgilerini Türk Müziğine aktarabilme durumları	Tümkatılımcılar	21
	Makam dizilerinin öğretim açısından yeterlik durumları	Tümkatılımcılar	21
	Makam etütlerinin öğretim açısından yeterlilik durumları	K2, K3, K4, K7, K9, K10, K12, K13, K15, K18	10
	Makam eserlerinin öğretim açısından yeterlilik durumları	K2, K3, K4, K7, K9, K10, K12, K13, K15, K18	10
	Türk müziği teorik bilgilerinin öğretim açısından yeterlilik durumları	K2, K3, K4, K7, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K18, K21	12
	Türk müziği içeriğine yeterli düzeyde yer verilme durumları	K2, K3, K4, K7, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K21	14
	Makam dizilerinin tampere sisteme uygunluk durumları	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K21	17
	Makam konularında kullanılan gitar tekniklerinin gitar çalma becerisini etkileme durumu	K2, K3, K9, K11, K12, K13, K14, K16, K18, K21	10

"Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriği" temasının alt temalarına göre dağılımlarına ait bulgular

Tablo 2'de de görüldüğü gibi; "Öğrencilerin bilgilerini Türk Müziğine aktarabilme durumları" alt teması ile ilgili 21 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir. Bu görüşlerden K2, K3 ve K9 makamsal müziği gitara aktarabildiğini belirtirken, diğer katılımcılar aktaramadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler; (K11) "*Komalı sesler gitarda olmadığından diğer derslerde almış oldukları Türk Müziği eğitimini gitara aktaramıyorum", (K5) "Diğer derslerde hangi makamları nasıl işledikleri konusunda bir fikrim yok, ancak gitarda sadece Batı müziği eğitimi veriyorum"* ifadelerini kullanırken, (K3) "*Majör tonlara uygun olan makamları gitara aktarabiliyorum",* (K2) "*Derslerin müfredatını hazırlayan komisyonların farklı olmasından dolayı senkronizasyonda bir hata olduğu düşünüyorum, ancak öğrencilerin diğer derslerde almış oldukları makamsal müzik bilgisini gitar çalgısına aktarabildiklerini düşünüyorum."* ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; öğrencilerin diğer derslerde almış oldukları Türk müziği bilgilerini gitara aktaramadıklarını, öğretmenlerin diğer derslerde yer alan makamların içeriği hakkında yeterince bilgilerinin olmadığını, diğer derslerde yer alan makamsal konularla gitar dersinde yer alan makamsal konuların farklı zamanda işlenmesinin öğretim açısından sorun oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda; diğer derslerde işlenen makamsal konuların gitar dersine yeterince aktarılmadığı, ders konularının paralel bir şekilde işlenmediği düşünülmektedir.

"Makam dizilerinin öğretim açısından yeterlilik durumları" alt temasına ait 21 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir. K2, K10 ve K13 gitar ders kitaplarında yer alan makamların öğretim açısından yeterli olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Gitar eğitiminde makamların nazari bilgisinden ziyade o makamın çalınması önemlidir*", (K18) "*Türk müziğinin yaparak, yaşayarak öğrenilmesi gereken bir müzik türü olduğuna inanıyorum. Kişi dinlemediği bir müziği nasıl aktarabilsin? Batı müziği gibi değil ki sadece notayla çalabilsin.",* (K7) "*Segâh makamını segâh yapan komadır. Eğer makamsal eserden komayı çıkarırsanız makam, makam olmaktan çıkar, aynı hissiyatı vermesi mümkün değildir."* ifadelerini kullanırken, (K13) "*Bir öğrencinin öğrenmesi için yeterli diye düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Ayrıca (K3) "*Yaptığımız çalışma ders kitaplarından farklı olarak makamsal eserlere eşlik etmekle sınırlıdır."* derken (K11) ise "*Gitar edebiyatında Türk müziği makamlarıyla yapılan çalışmanın az olduğunu düşünüyorum. Aslında yeni bir çalışma olmasından dolayı yeterli olmadığını düşünüyorum"* ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan makamsal dizilerin makamların ifadesi için yeterli olmadığı, makamların ancak yaparak ve yaşayarak öğrenilebileceği, komalı sesler olmadığında bazı makamların hissiyatını kaybettiği, yeni bir çalışma olduğundan yetersiz olduğu, ancak bazı öğretmenlerin gitarda Türk müziği ile ilgili çalışmalar yaptığı da görülmektedir. Bu bağlamda; gitar ders kitaplarında yer alan makamsal dizilerin öğretim açısından yeterli olmadığı, komalı seslerin makamın en önemli yapı taşı olduğu, makamların daha çok pratikle öğrenilebileceği söylenebilir.

"Makam etütlerinin öğretim açısından yeterlilik durumları" alt temasına ait 10 görüş belirlenmiştir. (K2) GSL gitar ders kitabında yer alan makam etütlerinin öğretim açısından yeterli olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar makam etütlerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Ders kitaplarında makamların bütün özelliklerini taşıyan peşrevler ve saz semaileri bulunuyor olması makamın tanınması açısından yeterlidir"* ifadesini kullanırken, (K12) "*Öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi gereken bir konuyu sadece kitaptan üstünkörü bir şeylerle öğrenmesi, öğretilmesi mümkün değil, bizde değişik materyaller kullanıyoruz.",* (K13) "*Henüz kategorize edilmemiş. Hem halk*

müziği hem de sanat müziği verilmelidir. Bu ayrım iyi yapılmadığından ikisi de tam olarak öğretilemiyor.", (K15) "*Sadece bir etüt ve bir eser verilmiş. Kitapları yetersiz buluyorum. Daha çok kendi kaynaklarımdan faydalanıyorum*" ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan makamsal etütlerin öğretim açısından yeterli olmadığı, ders kitaplarında yer alan Türk müziği programının sistemli olmadığı görülmektedir. Egzersiz ve etütler; enstrüman ve eser çalmanın temellerini oluşturur. Aynı zamanda deşifreyi ve çalışma aşamasını kolaylaştırması, hızlandırması bakımından oldukça yararlıdır. Bu bağlamda; gitar ders kitaplarında yer alan makamlarla ilgili eksik etüt olmamakla birlikte, makamsal etütlerin ilgili makamı yeterince ifade etmediği, çalım kolaylığı sağlamadığı ve belli bir öğretim sisteminin olmadığı söylenebilir.
"Makam eserlerinin öğretim açısından yeterlilik durumu" alt temasına ait 10 görüş belirlenmiştir. (K2) GSL gitar ders kitaplarında yer alan makam eserlerinin öğretim açısından yeterli olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar makamsal eserlerin öğretim açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) *"Ders kitaplarında yer alan makamsal eserler örnek niteliğindedir, makamla ilgili eserleri çeşitlendirmek öğretmenle ilgili bir durumdur."* ifadesini kullanırken (K9) "*Ders kitaplarında yer alan makamsal eserleri yetersiz olmasından dolayı başka kaynaklar kullanmak zorunda kalıyorum*.", (K7) ise "*Ders kitaplarını kullanmıyorum çünkü seyir özelliğini vermediğini düşünüyorum*" ifadesini kullanmıştır. Ayrıca (K10) "*Ders kitaplarında makamsal eserlere fazla yer verildiğini ve gereksiz olduğunu düşünüyorum*." ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan makamsal eserlerin öğretim açısından yeterli olmadığı, ders kitaplarında yer alan makamsal eserlerin seyir özelliğini vermediği ve öğretmenlerin farklı kaynaklar kullandığı görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan makamsal eserleri anlamsız ve gereksiz görmeleri de düşündürücüdür. Bu bağlamda; ders kitaplarının sadece örnek olduğu, makamsal eserlerin yetersiz olduğu, öğretmenlerin başka kaynaklara ihtiyaç duyduğu, bazı öğretmenlerin makamsal konuları işlemediği söylenebilir.

"Türk müziği teorik bilgilerinin öğretim açısından yeterlilik durumları" alt temasına ait 12 görüş belirlenmiştir. (K2) GSL gitar ders kitabında yer Türk müziği teorik bilgilerinin öğretim açısından yeterli olduğunu belirtirken, diğer katılımcılar Türk müziği teorik bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Gerekli olan teorik bilginin verildiğini düşünüyorum, bundan sonrası öğretmenin bilgi ve becerisiyle gelişecektir*." ifadesini kullanırken, (K13) "*Halk müziği ve Sanat müziği konularının ayrı ayrı verilmesi kanaatindeyim. Farklı şekildeki uygulamalarda karışıklıkların oluştuğu düşüncesindeyim*." ifadesini kullanmıştır. (K18) ise "*Yeterli olduğuna inanmıyorum. İyi bir öğrenme için Türk müziğini dinlemesi, yaşaması gereklidir",* ayrıca (K21) "*Türk müziği teorik bilgilerini yeterli bulmuyorum. Var olan uygulamayı anlamlı da bulmuyorum*" ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği teorik bilgilerinin öğretim açısından yeterli olmadığı, Türk müziği teorik bilgilerinin halk müziğini ya da sanat müziğini ifade ettiğinin tam olarak anlaşılmadığı, makamsal müziği dinlemenin daha önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin makamsal müzik ile ilgili teorik bilgilerde halk müziği ve sanat müziği konularının ayrıştırılması gerektiğini düşündükleri ve kavram kargaşası yaşadıkları, Türk müziğinin teorik bilgisinin ilgili makamın ya da makamların dinlenmesi ve yaşanmasıyla birlikte anlam kazandığı söylenebilir.

"Türk müziği içeriğine yeterli düzeyde yer verilme durumları" alt temasına ait 14 görüş belirtilmiştir. K2, K11 ve K14 GSL gitar ders kitabında Türk müziği içeriğine yeterli düzeyde yer verildiğini belirtirken diğer katılımcılar yeterli düzeyde yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Kitabın yapısı gereği yeterli olduğunu düşünüyorum*", (K14) "*Türk müziği içeriğine yeterince yer verilmiştir, ancak öğrencilerin Türk müziğine karşı ilgi düzeyleri düşük olduğu için anlatmakta biraz zorlanıyorum*" ifadelerini kullanırken, (K12) "*Yeterli düzeyde değil, sadece yüzeysel verilmiş. Bu şekilde olması pek mümkün görülmüyor.*" ifadesini kullanmıştır. (K18) "*Aslında kitabın içinde olan makamlar neye göre belirlenmiş onu bilemiyorum, belki biraz daha üzerinde düşünülebilir, tartışılabilir, çok makam yerine tampere sisteme uygun olan eserler, etütler, diziler kullanılsa belki daha mantıklı olur. Yeterliden ziyade farklı makamların olabileceğini düşünebiliriz*" ifadesini kullanmıştır. Ayrıca (K16) "*Bence Türk müziğinde eğitim sistemi tam olarak oluşturamadık ve bu durum gitar derslerine olumsuz yansıyor.*", (K4) "*Türk müziği makamları Türk müziği enstrümanlarıyla icra edilmelidir"* ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; Türk müziği içeriğine yeterli düzeyde yer verilmediği, verilen içeriğin yüzeysel olduğu, sistemli bir işleyişinin olmadığı ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı öğretmenlerce belirtilmektedir. Bu bağlamda; gitar ders kitaplarında Türk müziği içeriğine yeterince yer verilmediği bunun nedeninin ders kitaplarının sadece yol gösterici bir rehber olduğu, makamsal içeriğin hazırlanmasında öğrencilerin seviyelerinin göz ardı edildiği, belirli bir öğretim sisteminin öğretmenlerce bulunamadığı söylenebilir.

"Makam dizilerinin tampere sisteme uygunluk durumları" alt temasına ait 17 görüş belirtilmiştir. K2 makam dizilerinin tampere sisteme uygun olduğunu belirtirken, K1, K3, K8, K14, K16, K18 makam dizilerinin tampere sisteme kısmen uygun olduğunu, diğer katılımcılar ise uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Gitar perdeli bir çalgı olması sebebiyle Türk müziği makamlarında yer alan komalı seslerin yedirilmesi (örneğin: Bir koma si bemol, si natürel sese aktarılması) sonucu olabilecek en uygun bir şekle sokulmuştur ve doğru olduğunu düşünüyorum."* ifadesini kullanırken, (K13) "*Bu uygulamanın gitar çalgısından ziyade Türk müziği çalgıları ile daha iyi ifade edileceğini düşünüyorum.",* (K15) "*Gitar Türk müziği enstrümanı olmadığı için Türk müziğini ifade edebildiğini düşünmüyorum. Örneğin sibemol2 basamıyoruz ya da diğer komalı sesleri basamıyoruz. Ancak olduğu kadar yapmaya çalışıyorum*." ifadelerini kullanmışlardır. Ayrıca, (K1) "*Halk müziği uygun olabilir ancak sanat müziğinin uygun olduğunu düşünmüyorum*.", (K3) "*Birkaç makam da olabilir. Örneğin kürdi makamı donanımsal olarak batı müziğine yakın olduğu için ifade etmede herhangi bir sorun teşkil etmiyor. Ancak makam demek renk demektir. Tampere sistemde de olmadığı için kanımca olmuyor*.", (K18) "*Bazı makamlar olabilir, birtakım yapılmış düzenlemeleri çalıştırıyorum ve verimli olduğunu da düşünüyorum, ancak bunları çalabilecek öğrenci 3-5 yılda bir ancak çıkabiliyor*" ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği makamlarından içerisinde koma bulunmayan makamların gitar çalgısıyla icrasında sorun yaşanmazken, içeriğinde koma bulunan makamların gitar çalgısıyla yeterince ifade edilemediği, bazı öğretmenlerin Türk müziği içeriğiyle ilgili farklı kaynaklardan yararlandığı ancak öğrenci seviyelerinin eserleri çalma konusunda yetersiz olduğu, gitarın bir Türk enstrümanı olmadığından makamları yeterince ifade edemediği düşünülmektedir. Bu bağlamda; tampere sisteme uygun makamların

öğretiminde herhangi bir sorun yaşanmadığı, ancak içerisinde koma bulunan makamlar her ne kadar tampere sisteme uygun hale getirilmişse de (komalı seslerin en yakın natürel seslere aktarılması ile) bu makamların anlamını kaybettiği ve yeterince ifade edilemediği söylenebilir. Aynı doğrultuda Zeki Yılmaz Türk Musiki Dersleri adlı kitabında "Geleneksel Türk Müziği makam seslerinin verilebilmesi, koma seslerinin yerinde ve kararınca kullanılmasına bağlıdır. Çok sesli yapmak istenilirse pek çok makamdan, usulden ve ezgiden vazgeçmek gerekecektir" (Yılmaz, 2010: 37) ifadesini kullanmıştır.

"Makam konularında kullanılan gitar tekniklerinin gitar çalma becerisini etkileme durumları" alt temasına ait 10 görüş belirtilmiştir. K2, K11, K16, K18, K21 makam konularının gitar çalma becerisini kısmen de olsa geliştirdiğini ifade ederken; K3, K9, K12, K13, K14 geliştirmediğini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K16) "*Türk müziği ezgisel anlamda zengin olduğundan dolayı doğaçlama tekniğini geliştirebilir. Hicaz bir şarkıyı olduğu gibi yazmak teknik ve ezgisel olarak geliştirmez bence, ancak ritimsel anlamda geliştirdiğini düşünüyorum*.", (K21) "*Solo anlamında faydası oluyor. Sonuçta duydukları eserler kendilerinden bir parça. Ritimsel anlamda da faydası var. 7/8, 5/8, 9/8'lik ritimleri daha iyi anlıyorlar*." ifadelerini kullanırken, (K13) "*Bence çok da etkilemiyor. Klasik gitar eğitiminde zaten bir sürü teknik var*.", (K3) "*Hayır, sadece MİOY dersinde gösterilenleri anlatmaya çalışıyorum ancak pratik olarak değil sadece teorik olarak gösteriyorum. Teknik olarak bir faydası olduğunu düşünmüyorum*." ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; Türk müziğinin ezgisel anlamdaki zenginliğinin öğrencilerin doğaçlama tekniğini geliştirdiği, Türk müziğinde yer alan farklı ritim yapılarının öğrencilerin ritimleri daha iyi anlamasını sağladığı, ancak yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda; Türk müziğinin gitar çalma becerisini geliştirmede sınırlı olduğu, makam konularında kullanılan gitar tekniklerinin gitar çalma becerisini doğaçlama tekniği ve Türk müziği içerikli ritimlerin icrasını kısmen etkilediği, ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 3. *Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriğinin Niceliği Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımı*

Tema	Alt Temalar	İfade Eden Katılımcılar	Sayı
Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriğinin Niceliği	Makamsal dizi, etüt ve eserlerin sayısal olarak yeterlilik durumları	K2, K3, K4, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19	15
	Türk müziği ile ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyma durumları	K1, K2, K3, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21	17
	Konser ya da dinletilerde makamsal eser bulma durumları	K1, K2, K4, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21	13

Türk Müziğinin GSL Gitar Ders Kitaplarındaki İçeriğinin Niceliği Temasının Alt Temalarına Göre Dağılımına Ait Bulgular
Tablo 3'de de görüldüğü gibi; "Makamsal dizi, etüt ve eserlerin sayısal olarak yeterlilik durumları" alt teması ile ilgili 14 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir. Bu görüşlerden K2 makamsal dizi, etüt ve eserlerin yeterli olduğunu belirtirken, K11, K13, K14 ve K16 sayının yetersiz olduğunu ancak önemli olan sayının değil, içeriğin olduğunu, K10 ve K19 ise gereksiz olduğunu, diğer katılımcılar ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K2) "*Etüt ve eserlerin sayısı neler çalışılması gerektiğini göstermek içindir. Bu bir repertuar değil öğretici bir metot niteliğindedir. Öğretmenin bunu çeşitlemesi çok daha doğru olacaktır. Tamamen kitaba bağlı olmak zaten mümkün değildir. Öğrencilerin seviye farklılıklarına göre öğretmen bunu çoğaltabilir de, azaltabilir de. Ben yeterli olduğunu düşünüyorum*" ifadesini kullanırken, (K13) "*Belli bir standartta tutturulması bence hata olmuş. Kemanda farklı, gitarda farklıdır. Kemanda hüzzam çalabilirsin, ancak gitarda bu mümkün değil. Bence sayının çok önemi yok*.", (14) "*Aslında sayısal olarak değil de içerik olarak zenginleştirilse daha iyi olur diye düşünüyorum"* ifadelerini kullanırken, (K19) "*Evet yeterli hatta fazla yer bile verildiğini düşünüyorum. Aslında gerekli olmadığını da düşünüyorum*" ifadesini kullanmıştır. (K9) "*Hayır, yeterli olduğunu düşünmüyorum. Kitaba baktığımızda bir etüt ve bir eser yazılmış mesela şarkılara yer verilmemiş. Sadece rast ve peşrev var, başka bir şey yok"* ifadesini kullanmıştır. Bu doğrultuda; gitar ders kitaplarında yer alan makamsal dizi, etüt ve eserlerin sayıca yetersiz olduğu, makamsal dizi, etüt ve eserlerin sayısından ziyade içeriğinin yetersiz olduğu, makamsal müziğin tüm enstrümanlarda ifade edilemeyeceği görülmüştür. Bu bağlamda; ders kitaplarının sadece rehber olduğu bir repertuvar kitabı olmadığı, perdesiz enstrümanlarda makamların daha iyi ifade edilebileceği, sayısal olarak değil içerik olarak zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bazı öğretmenlerin makamsal konuları gereksiz görmeleri düşündürücüdür.

"Türk müziği ile ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyma durumları" alt teması ile ilgili 17 katılımcının görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcıların tamamı Türk müziği ile ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K3) "*Ahmet Kanneci'den kaynak istedim, ondan bakıyorum. Bir de kendi yazdıklarımız var, onlardan faydalanıyorum. Ancak onlar da öğrencilerin çalacağı seviyede değiller ve sorun yaşıyoruz*.", (K8) "*İsteyen öğrencilere türkü düzenlemeleri vardı onları verdim.",* (K14) "*Bir iki tane eser baktım ama onlar da öğrencilerin çalabileceği eserler değil, zor eserler ve öğrenciler gerçekten zorlanıyor*.", (K19) "*Sadece Ricardo Moyano'nun düzenlemelerine bakmıştım, onlarda öğrencilerin çalamayacağı eserler bence.",* (K21) "*Başlangıç için ağırlıklı olarak Sadık Yöndem'in yazdığı kitabı kullanıyorum. Onun dışında Arenas ve Fernando Sor'un kitaplarını kullanıyorum. Eserleri de internetten buluyorum. Türk müziği eserleri çok az, hatta neredeyse yok denecek kadar."* ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; öğretmenlerin makamsal müzik ile ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyduğu, öğrencilerin seviyelerine uygun eser bulmakta sorun yaşadıkları ve yeterli sayıda eser bulamadıkları görülmüştür. Bu bağlamda; öğretmenlerin kendi çabalarıyla Türk müziği repertuvarı araştırdıkları ancak buldukları eserlerin teknik anlamda öğrencileri zorladığı söylenebilir.
"Konser ya da dinletilerde makamsal eser bulma durumları" alt temasına ile ilgili 13 katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcıların tamamı GSL ders kitaplarında konser ya da dinletilerde çalmaya uygun eserlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt temaya ait görüşme dökümlerinden örnekler: (K12) "*Konserlerde Türk müziği eserlerini seslendiriyoruz. Mesela Katibim adlı*

eseri seslendirdik. İnsanların da hoşuna gidiyor, öğrenciler için de iyi oluyor. Ancak eserlerin yine de yetersiz olduğunu düşünüyorum.", (K21) "*Tam olarak bakamadım, ancak bazı eğitimcilerin düzenlemeleri var onlara bakıyoruz. Daha çok batı müziği çalıyoruz. Tabi gönül ister ki Türk müziği düzenlemesi olsun da çalalım. Ben de Türk müziği eğitimi aldım, ancak maalesef düzenlemeler çok az*" ifadelerini kullanmışlardır. Bu doğrultuda; öğretmenlerin konser ya da dinletilerde makamsal eser seslendirmede istekli oldukları, gitarla çalınabilecek eserlerin sınırlı olduğu, ders kitaplarında yer alan eserlerin yetersiz olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; konser ya da dinletilerde gitarla çalınabilecek eserlerin yetersiz olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

- Türk müziğinin GSL gitar ders kitaplarındaki içeriğinin niteliği temasının alt temalarına göre;
- Öğrencilerin diğer derslerde almış oldukları Türk Müziği bilgilerini gitara aktaramadıkları,
- Gitar ders kitaplarında yer alan makamsal dizilerin öğretim açısından yeterli olmadığı,
- Gitar ders kitaplarında yer alan makamsal etütlerin öğretim açısından yeterli olmadığı,
- Gitar ders kitaplarında yer alan Türk müziği teorik bilgilerinin öğretim açısından yeterli olmadığı,
- Türk müziği içeriğine yeterli düzeyde yer verilmediği,
- Türk müziği makamlarının tampere sisteme uygun olmadığı,
- Makam konularında kullanılan gitar tekniklerinin gitar çalma becerisini doğaçlama tekniği ve Türk müziği içerikli ritimlerin icrasını kısmen etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.
- Türk müziğinin GSL gitar ders kitaplarındaki içeriğinin niceliği temasının alt temalarına göre;
- Makamsal dizi, etüt ve eserlerin yetersiz olduğu,
- Makamsal müzik ile ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğu,
- Konser ya da dinletilerde makamsal eser bulmada öğretmenlerin zorluk yaşadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Ders kitaplarında daha fazla dizi, etüt ve eserlere yer verilmelidir.
- Ders kitaplarında tampere sisteme uygun makamlara yer verilmelidir.
- Makamsal konuların müfredatı sistemli bir şekilde düzenlenmeli, öğretmenler bu konuda bilgilendirilmelidir.
- Ders kitaplarında öğrencilerin gitar çalma becerisini geliştirebilecek makamsal dizi, etüt ve eserlere yer verilmelidir.
- Gitar öğretmenleri diğer ders öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmalı, ders programı sistemli bir şekilde düzenlenmelidir.
- GSL programı hazırlanırken çalgıların özelliklerine göre makamlar belirlenmelidir.
- Gitar öğretmenleri Türk müziği ile ilgili basılı ve görsel kaynakları araştırmalı ve bunları öğrencileriyle paylaşmalıdır.
- Türk müziği içeriği ile ilgili gitar eserleri besteleme ya da düzenleme yarışmaları yapılmalı, eser sayısı arttırılmalıdır.
- Öğrencilerin Türk müziği eserleri dinlemeleri teşvik edilmelidir.
- Konser ve dinletilerde Türk müziği eserlerine daha fazla yer verilmeli, öğrenciler bu konuda teşvik edilmelidir.
- Lisans düzeyinde eğitim veren kurumlarda Türk müziği içeriğine yeterince yer verilmelidir.
- Gitar bestekarları Türk müziği eserlerini öğrencilerin çalabileceği şekilde düzenlemeli, GSL gitar öğretmenleri bu konuda bilgilendirilmelidir.

Kaynakça

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erenözlü, S. S. (2004). *Piyano Eğitiminde Kullanılan Materyalleri Program Hedeflerini Gerçekleştirmede Etkililik Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Gün, E. (2007). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Derslerindeki Başarı Durumları ve Başarılarını Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kanneci, A. (1998). *Klasik Gitar Metodu*. Ankara: Evrensel Müzik Evi.

Kanneci, A. (2001). *Gitar İçin Beste Yapmış Türk Bestecilerinin Eğitimi ve Yapıtlarının Uluslararası Gitar Repertuarındaki Yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuş, E. (2003). *Nicel Nitel Araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nitel mi? Nicel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Gitar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010) GSL Yönetmeliği, MEB Mevzuat.

Özdek, A. (2013). *Gitar Eğitiminde Makamsal Nitelikli Eserlerin Seslendirilmesine Yönelik Hazırlanan Alıştırmaların Performansa Etkisi*. Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri *http://www.peraguzelsanatlar.com.tr/misyonumuz.php. Erişim Tarihi:20.Mart.2018.*

Tufan, S. (1996). I. Ulusal Güzel Sanatlar Liselerinin Müzik Bölümleri Sempozyumu. Bursa.

Uçan, A. (1994). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1997). *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yılmaz, Z. (2010). *Türk Musikisi Dersleri.* İstanbul: Çağlar Musiki Yayınları.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Sevinç AYDIN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
sevinc.aydin.26@gmail.com
Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
egitimhekimi@gmail.com

Özet

Okul öncesi eğitim 0-72 aylar arasındaki çocukların gelişim özelliklerine ve hazırbulunuşluğuna uygun olarak, zengin çevre uyarıcıları ile tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğu eğitime hazırlayan ve çocukların gelecekte her açıdan sağlıklı bireyler olabilmelerine destek veren, temel eğitimin içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir. Bu yönüyle bireyin gelişimini, kişiliğini, özgüvenini, sosyalliğini vb. etkileyen okul öncesi eğitim, bireyin gelişiminde önemli bir basamak olup, bu alanda niteliği artırmak adına yapılan çalışmaların sayısı da her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, Türkiye'de 2010-2018 yılları arasında okul öncesi eğitim ile ilgili yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeline dayanan araştırmada çalışma örneklemini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi arşivinde yer alan, onaylanmış, Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırma kapsamında 122 yüksek lisans, 13 doktora tezi olmak üzere toplam 135 tez çalışması değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler, frekans ve yüzde olarak ifade edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okulöncesi ile ilgili en çok yüksek lisans tezinin yapıldığı (122); araştırmaların 2015 yılında artarken daha çok tarama deseninde çalışmaların yürütüldüğü; çalışma grubunun öğrenciler üzerinde yoğunlaşmakla birlikte öğretmenler ve ailelerle ilgili çalışmaların da yapıldığı ve konu olarak geniş bir yelpazeye sahip olsa da öğrenme öğretme sürecine ilişkin çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Okulöncesi, Yüksek lisans tezi, Doktora tezi*

The Evaluation of the Pre-school Education Thesis From the Perspectives of Various Factors of in Turkey

Sevinç AYDIN
Ondokuz Mayıs University
sevinc.aydin.26@gmail.com
Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs University
egitimhekimi@gmail.com

Abstract

Pre-primary education is a period of education within basic education that supports all areas of development with rich environmental stimuli, prepares children's education and supports children to be healthy individuals in all aspects in the future, in accordance with the developmental characteristics and readiness of children between 0-72 months. In this way, the development of the individual, personality, self-confidence, pre-school education is an important step in the development of the individual and the number of studies carried out in order to increase the quality of the field is increasing day by day. In line with this situation, the aim of this study is to evaluate thepre-school education graduate thesis (masters and PhD) in Turkey within the years of 2010 and 2018 from various perspectives. The study used as the sample of the study was collected from Higher Education Council's National Thesis Center. Within this scope, a total of 135 dissertation studies were evaluated, including 122 graduate and 13 doctorate thesis. In the study, the data are expressed and interpreted as frequency and percentage. According to the findings of the research, most postgraduate theses were written about the preschool (122); research is on the rise in 2015; more work is being done in the scan pattern; it was seen that the study group was more focused on the students and the studies about the teachers and the families were made and the studies about the learning teaching process were more in spite of having a wide range of subjects.

Keywords: *Classroom management, Preschool, Masters thesis, Doctorate thesis*

1. Giriş

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubunu kapsayan ve çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Yapılan araştırmalar neticesinde bu dönemdeki gelişmelerin sonraki dönmeleri önemli ölçüde etkilediği ortaya konulmuştur. Bloom'un yaptığı araştırmaların sonucunda 17 yaşına dek gerçekleşen zihinsel gelişmelerin %50'si dört yaşına, %30'u dört yaşından sekiz yaşına dek, %20'si ise sekiz yaşından 17 yaşına kadar oluşmakta olduğuna ulaşılmıştır (Fidan ve Erden, 1993). Bu bağlamda okul öncesi eğitim önemi yadsınamaz bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Yılmaz okul öncesi eğitimi 0-72 aylık çocukların toplumun kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren ve çocukların kendilerini geliştirerek kendilerini ifade etmelerini sağlayan ayrıca otokontrol kazanmalarını sağlayan planlı eğitim sürecidir şeklinde ifade etmiştir. Gürkan ise , "0–6 yaşlarındaki çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini, sistemli bir ortam içinde daha iyi sağlayan, yeteneklerinin gelişmesine yardım eden, onları ilköğretime hazırlayan ve temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan bir eğitimdir" ifadesi ile okul öncesi eğitimin tanımını yapmıştır (Aktan ve Akkutay, 2014). Okul öncesi eğitim, 2006 MEB yönetmeliğinde "*Okul öncesi eğitim 0-72 aylar arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel niteliklerine uygun olarak, zengin çevre uyarıcıları sağlayan, bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor anlamda gelişmelerini destekleyen, eğitime hazırlayan, her yönden sağlıklı birer birey olmalarına destek veren, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir"* şeklinde tanımlanmaktadır.

Okul öncesi eğitim programı ise 0-72 aylık çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal, psikomotor, dil gelişimi ve özbakım becerileri yönünden sağlıklı gelişimlerini desteklemek amacıyla hazırlanmış bir programdır. Bu programda üç farklı yaş grubu esas alınmaktadır. 0-36 ay kreş, 37-60 ay anaokulu, 60-72 ay anasınıfıdır. Hazırlanan program normal gelişim gösteren çocukları temele alarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda her çocuğun farklı özellikleri, gelişim hızları ve ritimleri, her grubun

ihtiyaçları ve her eğitim ortamının farklı şartlara ve imkanlara neden olabileceği göz önünde bulundurularak esnek bir program oluşturulmuştur (MEB, 1994). Program çocukları çok boyutlu geliştirmeyi hedeflemenin yanı sıra oluşabilecek yetersizliklere karşı da önleyici ve çocuğu destekleyici nitelik taşımaktadır. Çocukların gelişim düzeylerine, ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olarak bütün gelişim alanlarını destekleyen "gelişimsel" bir program niteliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra yaklaşım olarak "sarmal" özellik gösteren bu program, model olarak "eklektik"tir. Program kazanım ve göstergeler temelinde hazırlanmıştır. Gelişim özellikleri yaşlara göre gruplandırılmış ancak kazanım ve göstergeler genel olarak alınmıştır. Program uygulayıcısı öğretmen hitap edeceği çocukların yaş grubunun gelişim özelliklerini temele alarak kazanım ve göstergeleri seçmesi gerekmektedir (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilkokula başladığı ana dek olan tüm yaşantılarını kapsamaktadır. Bu eğitimde en etkili aile olurken çevre, çeşitli kitle iletişim araçları ve kurumlarda bu eğitimi çeşitli yönleriyle etkilemekte, desteklemektedir. Yapılan araştırmalarla, çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bölümünün, yetişkinlik çağında bireyin kişilik yapısını, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmekte etkili olduğu gözlenmiştir (Oğuzken ve Oral, 2003). 0-6 yaş dönemindeki eğitimin önem kazanması birey-aile-toplum arasındaki ilişkilerde yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Ekonominin gelişmesi ve göçler ile birlikte sanayileşme neticesinde kadınlar çalışma hayatına dahil olmuş ve çocukların bakımı konusunda problemler açığa çıkmaya başlamıştır. Bu problemlere çözümler getirmek adına yeni araç-gereçler, kurumlar, yöntemler oluşmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim giderek önem kazanmaktadır (GülaçtıveTümkaya, 2014).

Okul öncesi dönem çocukların bedensel, zihinsel sosyal gelişiminin en hızlı olduğu dönemlerdendir. Kalıtsal olarak getirilen potansiyelin en üst düzeyine dek geliştirilebilmesi erken yaştaki nitelikli eğitim ile mümkündür. Bu nedenle erken çocukluk eğitiminin bireye sağladığı zengin sosyal ve fiziksel ortam gelişim için oldukça etkilidir. Eğitimin en önemli amacı bireyin içinde bulunduğu ortama dengeli olarak ayak uydurabilmesini sağlamaktır. Bu uyumun sağlanması adına atılacak en sağlam temelde okul öncesi eğitimden geçmektedir. Bireyin eğitim ihtiyacının ilk basamağı olan önemli ve öncelikli olan okul öncesi eğitim hayatı önem taşımaktadır. Nitelikli, sağlıklı, istenilen davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi için küçük yaşta eğitim şarttır (Haktanır, 2012). Myers (1996) okul öncesi eğitimin önemini ve gerekliliğini şu şekilde etmektedir: Çocukların yaşamaya ve potansiyellerini en üst noktaya dek geliştirmeye hakları vardır. Okul öncesi eğitim bu imkânı sağlamaktadır, istenilen ahlaki ve sosyal değerlerin gelecekte var olması için işe çocuklardan başlanmalıdır, toplumlar çocuk gelişimine yatırım yaptıkça geleceğe yönelik de ekonomik yarar elde ederler, okul öncesi eğitim çocuklar için fırsat eşitliği sağlamaktadır. Böylece bireylerin gelişimi açısından çeşitli eşitsizlikler ortadan kaldırılır, çocuklar, uzlaşma ve dayanışma meydana getiren sosyal ve politik faaliyetler için ortam hareket noktası oluşturmaktadırlar, değişen toplum yapıları, köyden kentlere göçler ve çalışan kadınların artması okul öncesi kurumları gerekli kılmaktadır (Seven, 2014). Yapılan araştırmalar doğrultusunda okul öncesi kurumlara giden çocukların zihin, beden, sosyal duygusal vb. gelişim alanlarında diğerlerine göre daha ileri oldukları görülmüş ve daha sonraki eğitim basamaklarında bu çocukların temelden gelen bu kuvvet nedeniyle okula, çevreye uyumları, erken yıllarda kişiliklerin oluşturulmasından aldıkları bu kaliteli eğitimden kaynaklanmaktadır. Okul öncesi kurumlara giden öğrencilerin ilkokula daha hazır başladıkları, daha katılımcı, girişken ve uyumlu oldukları görülmüştür (Nacaroğlu, 2014).

Türkiye'de ve Dünyada Okul Öncesi Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünya'da okul öncesi eğitim 19.yy sanayi devrimi ile birlikte artış göstermiştir. Gelişen sosyo-ekonomik ve politik nedenlere bağlı olarak değişim göstermiştir. Başlarda kimsesiz çocukların ve çalışan annelerin çocuklarının bakımı amacıyla oluşmaya başlayan okul öncesi kurumlar günümüzde gelişmiş toplumların birer göstergesi durumuna gelmiştir (Özdemir, 2010). Ancak Comenius, Locke, Rousseau gibi düşünürler, insanın doğası ve doğasının şekillenmesini nelerin, nasıl etkilediği üzerine görüşlerini sanayileşme öncesinde belirtmişlerdi. 17. yüzyılın önemli düşünürlerinden olan Comenius insanın iyi olarak dünyaya geldiğini ve eğitimin asıl amacının insanın bu iyi özelliklerini ortaya çıkartmak olarak olduğunu ifade etmiştir. Locke'a göre eğitimin amacı çocuğa iyi bir çevre sağlayarak iyi deneyimler kazanmasını sağlamaktır. Bu öncü fikirlerin ışığında Frobel ve Pestalozzi küçük yaştaki çocuklar için ilk kurumsallaşma çalışmalarını başlatmışlardır (Günindi, 2012). Gelişen sanayileşmenin etkisi ile çalışan annelere yardımcı olmak ve okula hazırlıkta öneminin fark edilmesi sebebiyle devlet tarafından, özel kuruluşlar veya kişiler tarafından okul öncesi kurumlar yaygınlaşmış ve 3-6 yaş gurubu için ülkenin eğitim felsefesine uygun olarak artan okul öncesi kurum ivmesi bulunmaktadır (TED, 1983).

Ülkemizde okul öncesi eğitimin kurumsallaşması ise Osmanlı'nın Fatih Sultan Mehmet zamanında vakıflara bağlı olarak açılan sıbyan mekteplerinin açılması olarak gösterilebilir. Bu dönemde sıbyan mekteplerinde yazma, Kur'an okuma, dua okuma öğretildiği görülmektedir. Bu dönemde dini eğitimi esas alan bu kurumlar ile Cumhuriyet sonrası okul öncesi alanda açılan kurumlar arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır (Derman ve Başal, 2010). Osmanlı Devleti'nin son yıllarında 1908'den önce, İstanbul ve bazı vilayetlerde özel ana mektepleri açılmıştır. Resmi ana mektepleri ise Balkan Savaşı sonrası açılmış ve yaygınlaşma göstermeye başlamıştır (Akyüz, 2006). II. Meşrutiyet'ten önce bazı illerde özel anaokulları açılmıştır. Asıl adımlar ise Balkan Savaşı sonrası Şükrü Bey Eğitim Bakanı iken açılan resmi anaokulları ile atılmıştır. Bu kurumlara öğretmen yetiştirmek adına kız öğretmen okulları açılmıştır. 6 Ekim 1913 tarihinde Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) yayınlanmıştır. Bu kanunda anaokulları ve sıbyan sınıflarının ilköğretim kurumları arasında olduğu ifade edilmiştir. 15 Mart 1915 yılında ise Anaokulları Nizamnamesi yayınlamıştır. Bu Nizamname ile büyük kentlerde öğretmen yetiştirme kurumları ve anaokullarında artış görülmüştür. 4 yıl faaliyet gösteren bu kurumlar 1919 yılında kapanmıştır (Koçyiğit, 2007).

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında ise 38 ilde 80 anaokulu bulunmaktadır (Choi, 2013). 1938'li yıllara dek yok olmaya yüz tutmuş, harf inkılabının ve savaştan yeni çıkmış olmanın ekonomik zorluklarından dolayı okul öncesi kurumlara ayrılan ödenek ilkokullara kaydırılmıştır (Arslan, 2017). Ancak yıllar geçtikçe okul öncesi eğitimin önemi dile getirilmeye başlanmıştır. Kız Teknik Öğretmen Okulları açılmaya başlanmış bu kurumlar adına öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır (Koçyiğit, 2007). 1952

yılında hazırlanan Anaokulları Programı ve Yönetmeliği ile işlerlik kazanmaya başlamıştır. 222 İlköğretim ve Eğitim Kanunu'na göre ise okul öncesi eğitim zorunlu eğitim çağına gelmeyen çocukların isteğe bağlı eğitimlerini içine almaktadır (Choi, 2013).

1962 yılında "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" çıkartılmıştır. 1992 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 sayılı Kanunla Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesi içinde yeni bir birim olarak "Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü" kurulmuştur. Aynı yıl çıkarılan "Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Kurumlar Yönetmeliği" ülkemizdeki okul öncesi eğitim uygulamalarına dair ayrıntılı düzenleme ve bilgileri vermektedir. Genel Müdürlük çocukta temel davranışlar kazandırılmasının esas alındığı çocuk merkezli ve aktif öğrenmeyi destekleyen bir çerçeve programı üniversitelerle birlikte geliştirmiştir. Uygulamaya konulan program 2006-2007 yılında güncellenerek Avrupa Birliği standartlarına taşınmıştır (Özdemir, 2010).

Okul Öncesi Öğretmeni

Okul öncesi eğitimi etkileyen pek çok faktör mevcuttur. Bunların başında fiziksel koşullar, program, personel ve planlama olarak sıralanabilmektedir (Bağ ve Ay, 2017). Okul öncesi eğitimi öğretmeni, program uygulayıcısı olarak okul öncesi kurumlarının en temel ögelerinden birisidir. Öğretmenler okul öncesi çocuklarının gelişimi açısından kurumlardaki en etkili kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin özellikleri ve yeterlilikleri oldukça önemlidir. Öğretmenler her çocuğun farklı özellikleri olduğunu, farklı gelişim hızlarına sahip olduklarını bilmelidirler. Çocuk ile güvenli ilişkiler geliştirilerek gelişimleri desteklenmeli ve çocuk için uygun öğrenme ortamları yaratmalıdır. Bu sayede çocuğun gelecekteki okul başarısına olumlu katkı sağlamış olacaktır (MEB, 2013). Okul öncesi öğretmenleri eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinden lisans diploması alarak bu niteliği kazanmaktadırlar. Devlet okullarında görev yapabilmek için lisans diplomasına sahip öğretmenlerin ilgili sınav ve mülakatları başarı ile tamamlayarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yaptığı atamalarca yerleştirilmeleri gerekmektedir. Özel kuruluşlar ise kendi standart ve niteliklerini belirleyerek öğretmen seçimlerini yapmaktadırlar.

Oktay'a (2004) göre nitelikli bir okul öncesi öğretmeninin sahip olması gereken özellikler şöyle sıralanmıştır:

- Sabırlı olmak,
- Sorumluluk sahibi olmak,
- Yaratıcı olmak,
- Çocuktaki küçük değişiklikleri ve ilerlemeleri fark edebilmek,
- Çocukların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak,
- Türkçeyi etkili, etkin ve güzel kullanabilmek,
- Çocuk gelişimi, eğitimi, sağlığı ve beslenmesi hususunda bilgili olmak,
- Okul öncesi programına hakim olmak,
- Drama, müzik, resim, oyun vb. hakkında bilgi sahibi olmak,
- Çocukça davranışlardan sıkılmamak, hoşgörülü ve esnek olabilmek,
- Neşeli, sağlıklı ve hareketli olmak,
- Güvenilir olmak,
- Yeniliklere karşı açık olmak ve uyum sağlayabilmek,
- İşbirliğine açık olmak,
- Meslek ahlakı güzel ve rehber olabilme özelliği taşımak,
- Dış görünüşüne ve davranışlarına dikkat ederek örnek olma niteliği taşımak.

Tüm bu özelliklere baktığımızda çocuk ile öğretmen arasında sevgi temeline dayanan saygı bulunmalıdır. Öğretmen çocuklar için özgürlük alanı tanımalı kendilerini ifade edebilmeleri için fırsat vermelidir (Aydın, 2010).

Öğretmenlerin yapması gereken görev ve sorumluluklar 2004 Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde ise14 madde altında toparlanmış durumdadır. Bunlar;

- Öğretmen eğitim programına uygun olarak yıllık, aylık ve planları hazırlar, uygular. Öğretmen Çalışma Saatleri Devam Takip Defterini doldurarak imzalar.
- Etkinlikler için kullanacağı araç-gereç ve materyalleri hazırlar. Aynı zamanda bu materyallerin korunması, bakımı ve tamirinden de sorumludur.
- Her öğrenci için kazanım değerlendirme dosyası hazırlar. Bu dosyalardan hareketle gelişim raporunu hazırlayarak e-okul bilgilendirme sistemine işler.
- Aile eğitimi çalışmalarını planlar ve uygular.
- Okulda kutlanması gereken özel günleri belirleyerek uygulamasını yapar.
- Okulun genel eğitim etkinliklerine dahil olur.
- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimi adına önlemler alır.
- Nöbet çizelgesine uygun olarak nöbetini yerine getirir.
- Kanun, Tüzük, Yönerge, Genelge ve Tebliğler Dergisini okur ve imzalar.
- Öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarına katılım gösterir.
- İhtiyaç ve görevlendirme durumunda gerçekleştirme birimi görevini yerine getirir.
- Yönetimin vereceği eğitim ile alakalı diğer işleri yerine getirir.
- Programda da eğitim etkinliği olarak yer alan kahvaltı ve öğle yemeklerine katılır. Çocukların düzenli yemek yeme alışkanlığı kazanmalarını destekler.
- Grubundaki çocukları gözlemleyerek üstün yetenekli çocukların rehberlik araştırma merkezine bildirimini sağlar.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen özel alan yeterlilikleri sayesinde hem öğretmen yetiştirme çerçevesi hem de yetiştirilen öğretmenlerin özelliklerinin değerlendirilmesinin ölçütleri olarak somutlaştırılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda

hem öğretmenliğin meslekleşmesi hem de her alanın kendine has özelliklerinin belirlenmesi noktasında önemli bir girişimdir (Ekinci ve Kaya, 2016).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır.Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan, metinler incelenirken sayısal verilerle araştırmanın desteklenmesine yardımcı olan bir yöntemdir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de 2010yılı sonrası okul öncesi alanında yapılan lisans üstü tezleri oluşturmaktadır. Bu konuda Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Tez OtomasyonSistemi'nde kayıtlı lisans üstü 135 tez değerlendirmeye dahil edilmiştir. 2006 yılında uygulamaya konulan yeni okul öncesi eğitim programının etkileri, o dönemde çalışılan konular ile birlikte güncellenen ve günümüzde de uygulanmakta olan 2013 okul öncesi eğitim programı sonrasındaki ivme ve gelişim yönünü de saptamak amacıyla 2010-2018 yılı mayıs ayı arasında yer alan yayınlanmış tezlerin incelenmesi tercih edilmiştir. Aynı zamanda önceki yıllara ait yapılmış çalışmalara bakıldığında yeni eğitim programının oluşum yıllarını da içine alan ve güncel çalışmaları inceleyen bir çalışmanın olmayışı örneklemin belirlenmesinde etkili olmuştur.

VerilerinToplanması/ VeriToplamaAracı

Bu araştırmada okul öncesi ile ilgili lisansüstü eğitim tezlerine yönelik, araştırmacılartarafından geliştirilen "tez İnceleme Formu" kullanılmıştır. Veri toplamak için izlenen yol aşağıda sunulmuştur:

a.Araştırmanın amacı/sorusu: Türkiye'de okul öncesi alanında yapılmış lisans üstü tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi nasıldır?

b. Lisans üstü tezlerin belirlenmesi: 2010 yılı ile 2018 yılı mayıs ayı arasında Türkiye'de yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri.

c. Dokümanlara ulaşım: YÖK Ulusal Tez Merkezinde kayıtlı tezlere erişimin sağlanmıştır.

d. Kodlama kriterleri: Araştırmacılar tarafından oluşturulan Tez İnceleme Formu" iki uzman görüşü ile şekillendirilmiştir (Yıl, tezin türü, çalışma konusu, hedef kitle, araştırma yöntemi).

e. Kodlama işlemi: Veriler Microsoft Office Excel programında hazırlanan kodlama ile gerçekleştirilmiştir.

f. Değerlendirme: Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş, verilerle ilişkin frekans ve yüzdeler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Araştırmanın veri toplama sürecinde YÖK Ulusal Tez Merkezi Tez Otomasyon Sistemi'nde "Gelişmiş Tarama" seçeneğinden aranacak kelimeler kısmına "okul öncesi" ve "okulöncesi" anahtar kelimeleriyle tez tarama işlemi yapılmıştır. "Aranacak Alan" seçeneğine tümü, "Arama Tipi" seçeneğine içinde geçsin, "Grubu" seçeneğine sosyal, yıl sınırına 2010, izin durumu ve dil seçeneğine tümü işaretlenmiş ve 135 teze ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde dilen verilerkavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan betimsel içerikanalizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada veriler Microsoft Office Excel programından faydalanılarak oluşturulan kodlamalarla sayısallaştırılarak, frekans ve yüzdeler halinde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma sorularıçerçevesinde tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmaların türlere göre dağılımı

Araştırmaların türlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmişir.

Tablo 1. *Türlere göre dağılım*

Türü	f	%
Yüksek lisans	122	90,4
Doktora	13	9,6
Toplam	135	100,00

Tablo 1'e göre Türkiye'de 2010 yılından itibaren okul öncesi alanında yapılan 135 lisansüstü eğitim tezinden %90,4'ü (122) yüksek lisans, %9,6'sı (13) doktora düzeyindedir. Bu doğrultuda bilimsel araştırma amacıyla bilgiye erişim, bilgiyi analiz ve değerlendirme becerisi kazandıran ve nihayetinde bilim uzmanı olunan çalışmaların yapıldığı yüksek lisans tezlerinin çoğunluğu oluştururken, bilimsel konuları, sorunları derin bir şekilde inceleyip, yeni sonuçların, yöntemlerin çözümlerin elde edildiği doktora çalışmalarının ise az olduğu söylenebilir.

Araştırmaların yıllara göre dağılımı

Araştırmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2'de verilmişir.

Tablo 2. *Yıllara göre dağılım*

Yıllar	Yüksek lisans		Doktora	
	F	%	f	%
2018	5	4,10	-	-
2017	23	18,85	2	15,38

2016	25	20,49	-	-
2015	28	22,95	1	7,69
2014	14	11,48	4	30,77
2013	9	7,38	2	15,38
2012	10	8,20	1	7,69
2011	7	5,74	3	23,08
2010	1	0,82	-	-
Toplam	122	100,00	13	100,00

Tablo 2'ye göre Türkiye'de 2010 yılından itibaren okul öncesi alanında yapılan 135 lisansüstü eğitim tezinin yıllara göre farklılık göstermekle birlikte 2010 yılında sadece bir yüksek lisans tezi yapılırken, doktora tezi yapılmadığı, bunu takip eden yıllarda ise yüksek lisans tezlerinde oranın arttığı, doktora tezlerinde ise çok az olduğu görülmektedir. Son 10 yılda en çok yüksek lisans tezi 2015 yılında (28 tez) yapılırken, en çok doktora tezi 2014'te (4 tez) yapılmıştır.

Araştırmaların çalışma konularına göre dağılımı

Araştırmaların çalışma konularına göre dağılımı Tablo 3'te verilmişir.

Tablo 3. *Tez çalışma konularına göre*

Konular	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Öğretim ilke ve yöntemleri	3	2,46	1	7,69
Sınıf yönetimi	16	13,1	1	7,69
Öğretim tek. ve materyal tasarımı	8	6,56	-	-
Program geliştirme	22	18	6	46,2
Ölçme ve değerlendirme	5	4,1	-	-
Öğrenme psikolojisi	15	12,3	3	23,1
Gelişim psikolojisi	32	26,2	1	7,69
Rehberlik ve özel eğitim	7	5,74	1	7,69
Diğer	14	11,5	-	-
Toplam	122	100	13	100

Araştırmaların, yüksek lisans alanında gelişim psikolojisi (f=26), program geliştirme (f=22) ve sınıf yönetimi(f=16) alanlarında, doktora düzeyinde ise program geliştirme (f=6) alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Gelişim psikolojisi ile ilgili konuların çocukların bilişsel gelişimi, oyun ve dil gelişimi, sosyal gelişim konuları; program geliştirme ile ilgili değerler, müzik, matematik, drama vb. konularda yapılan programların etkililiği; yönetim konularında ise sınıf yönetimi, iş doyumu, yönetici görüşleri, öğretmen öğrenci iletişimi konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf içi öğrenme öğretme ve ölçme değerlendirme alanı ise çalışmaların en az olduğu alanlardır. Ayrıca yukarıda verilen kategoriler dışında çocuk hakları, okul öncesine ilişkin algılar, istismar ve ihmal gibi konularda da çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Araştırmaların araştırma modeline göre dağılımı

Araştırmaların, araştırma modeline göre dağılımı Tablo 4'te verilmişir.

Tablo 4. *Araştırma modeline göre dağılımı*

Modeller	Yüksek lisans		Doktora	
	f	%	f	%
Tarama	107	86,70	9	69,23
Deneme (deneysel)	15	13,30	4	30,77
Toplam	122	100,00	13	100,00

Tablo 4 incelendiğinde çalışma örneklemi olarak seçilmiş 135 tezin çoğunluğu (f=116) tarama araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında deneme modelinde çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. İncelenen tezlerden hareketle tarama modeline göre daha az tercih edilen deneme modeli ile hazırlanacak çalışmaların artması alana özgü yeni bakış açılarını, problemleri ya da mevcut problemlerin çözümü noktasında farklı seçenekleri görmek açısından etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmaların, araştırma yöntemine göre dağılımı

Araştırmaların, araştıma yöntemine göre dağılımı Tablo 5'te verilmişir.

Tablo 5. *Araştırma yöntemine göre dağılımı*

Yöntem	Yüksek lisans		Doktora	
	F	%	f	%
Nitel	26	21,31	3	23,08
Nicel	82	67,21	6	46,15
Karma	14	11,48	4	30,77
Toplam	122	100,00	13	100,00

Tablo 5'e göre okul öncesi eğitimi alanında hazırlanmış ve çalışma grubu olarak seçilmiş yüksek lisans (82 adet) ve doktora tezlerinin (6 adet) yüksek çoğunluğu nicel araştırma modeline göre hazırlanmış çalışmalardır. Yüksek lisans tezlerinin 26'sı nitel araştırma modeli kullanılarak hazırlanmış sadece 14'ünde karma araştırma modeli tercih edilmiştir. 13 doktora tezinde ise en az tercih edilen araştırma modeli nitel araştırma (3 adet) olmuştur.

Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı

Araştırmaların çalışma grubuna göre dağılımı Tablo 6'da verilmişir.

Tablo 6. *Tez çalışma grubuna göre*

Çalışma grubu	Yüksek lisans		Doktora	
	F	%	f	%
Öğretmen	34	27,87	4	30,77
Öğrenci	41	33,61	6	46,15
Aile	6	4,92	1	7,69
Program	20	16,39	1	7,69
Diğer	21	17,21	1	7,69
Toplam	122	100,00	13	100,00

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi eğitimi alanında 2010 ve 2018 yılları arasında hazırlanmış 135 tezin yüksek çoğunluğunun (47 adet) öğrenci grupları ile çalışılarak hazırlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin örneklem grubu olarak seçildiği yüksek lisans tezleri öğrencileri örneklem olarak belirleyen tezlerden sonra çoğunluğu sağlamış en az tercih edilen çalışma grubu ise %4,92 ile aileler olmuştur. Yine incelenen doktora tezlerine bakıldığında da öğrencilerden (%46,15) sonra en fazla tercih edilen çalışma grubu %30,77 ile öğretmenler olmuştur. Bu bakımdan iki çalışma türünün de tercih ettiği evren-örneklem gruplarının benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Bazı çalışmaların ise hem aile hem öğrenciler, hem program hem öğretmenler, yöneticiler, hizmetliler gibi farklı çalışma gruplarını tercih etmesi ile diğer grubuna (22 adet) dahil edildiği görülmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırmada 2010-2018 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılmış ve çerçevesi sınırlılıklarla belirlenmiş yüksek lisans ve doktora tezlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuç ve öneriler şu şekildedir: Çalışma kapsamında 135 adet yüksek lisans ve doktora tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerin 122 tanesi yüksek lisans 13 tanesi ise doktora tezidir. Yıllara göre dağılıma bakıldığında 2010 yılı sonrası alanda yapılan çalışmalar ivme kazanmış olduğu görülmekle birlikte düzenli bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir. Yıllara göre yapılan çalışmaların artış oranlarında da herhangi bir düzenlilik mevcut değildir. Araştırma kapsamında en fazla 2015 yılında çalışma hazırlandığı saptanmış, araştırmanın sınırları ya da farklı etkenler nedeniyle 2010 yılı en az tezin ulaşıldığı yıl olmuştur. Yürütülen araştırmaların ise pozitivist bir çerçeve ile çoğunluğunun nicel araştırma yöntemleri ile hazırlandığı görülmüştür. Ulaşılan yüksek lisans tezleri arasında en az karma araştırma yönteminin seçilmiş olduğu, doktora tezlerinde ise en az nitel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği ulaşılan bulgulardan biri olmuştur.

İncelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinde tarama araştırma modelinin daha çok tercih edilmekle birlikte doktora tezleri arasında tarama, deneysel ve karma araştırma yöntemlerinin seçimi bakımından ciddi farkların olmadığı dengeli bir dağılımın görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans tezlerinde ise araştırma modeli seçiminde oldukça dengesiz bir dağılım mevcutken en az karma araştırma modelinin tercih edildiği görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans tezlerini hazırlayan araştırmacıların en fazla öğrencilerle çalışmayı tercih ettiği görülmüş, öğrencilerle hazırlanan çalışmaların ardından yine en çok öğretmenlerin çalışma grubu olarak seçildiği saptanmıştır. Aileler ile çalışmayı tercih eden araştırmacının ise oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmiştir. Doktora tezlerine bakıldığında ise yine çalışma grubu tercihi olarak en fazla öğrencilerin ardından öğretmenlerin seçildiği en az ise yine ailelerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu içeren tezlerin çalışma konuları incelendiğinde farklı çalışma konularının tercih edildiği, okul öncesi eğitiminin farklı yönlerini ele alan çalışmaların mevcut olduğu, hem yüksek lisans hem doktora tezlerinin çalışma konularının oldukça geniş bir alana yayıldığı gözlenmektedir. Yüksek lisans tezlerine bakıldığında en çok teknoloji, farklı eğitim programları, matematik eğitimi, ilkokula hazırlık, sosyal gelişim, duygusal gelişim, istismar ve ihmal gibi çalışma konularının tercih edildiği gözlenmiştir. Doktora tezlerinde ise öğretim ilke ve yöntemleri,sınıf içi eğitim, sanat eğitimi, öğrenme merkezleri, hizmet içi eğitim, bağlanma stilleri, cinsel kimlik, çocuk merkezli eğitim gibi konuların tercih edildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarının Ahi ve Kıldan'ın 2013 yılında yayınlanan 2002-2011 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında hazırlanmış yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında ulaşılan okul öncesi eğitim alanında hazırlanan çalışmaların 2006 yılından itibaren ivme kazandığı sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ancak Durukan, Atalay ve Şen'in 2015 yılında yayınlanan Türkiye'de 2000- 2014 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerini incelendiği çalışmada ulaşılan alanda yapılmış çalışmaların 2010 yılından itibaren düştüğü sonucu ile örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmanın sınırlılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Yine aynı çalışmada ulaşılan araştırmaların konu dağılımları ise benzerlik gösterdiği görülmüştür. Hazırlanan üç çalışmada da nicel araştırma yönteminin en fazla tercih edilmiş olduğu sonucu ve araştırma modeli olarak ise tarama modelinin seçilmesi ortak sonuç olarak belirlenmiştir.

Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda verilebilecek öneriler ise şu şekildedir:
Alanda yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin nicel yöntemlerle yapıldığı ve bu şekilde sonuçlara ulaşıldığı göz önünde bulundurulursa daha derinlemesine bilgi verebilme potansiyeli bulunan hem nicel hem nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntemlerin tercih edilmesinin alana daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Kullanılan araştırma yöntemlerinde ise deneysel ya da karma desenlerin daha fazla tercih edilmesi araştırma sonuçlarının güvenirliğini arttıracağına inanılmaktadır.

Alanda hazırlanan araştırmaların çalışma gruplarının farklılaşması, daha az tercih edilen çalışma gruplarının tercihi ile hazırlanacak yüksek lisans ve doktora tezlerinin alanı geliştireceği ve genişleteceği, farklı bakış açıları kazandırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ahi, B.& Kıldan, A. O.(2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 23 – 46

Aktan, O.&Akkutay, Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye'de okulöncesi eğitim.*Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), S. 64-79

Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Arslan, Z. (2017).*Okul öncesi öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programını uygulamada karşılaştıkları sorunların düzeyi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

Aydın, A. (2010). Okul *öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Bağ, C., Ay, Ş.Ç. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 289-312.

Başaran, S.T.& Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,*2(51), 1-38.

Choi, J. (2013).*Türkiye'de ve Güney Kore'de okul öncesi eğitimin incelenmesi.*Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Derman, M. T. &Başal, H.A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelimeler.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-570.

Dilek, H. (2013).*2006 Okul Öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*.Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilek, H., Duman, T. (2014).2006 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi.*Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 143-158.

Durukan, H., Atalay, Y.& Şen, S.N. (2015).Türkiye'de 2000- 2014 yılları arasında okul öncesi eğitimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi.*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 62-77.

Ekinci, N.& Kaya, D. (2016). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının özel alan yeterlik algılarının incelenmesi: iletişim, yaratıcılık ve estetik.*Sakarya UniversityJournal Of Education,*6(1),141-157.

Fidan, N. V. & M. Erden.(1993). *Eğitime giriş.* Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Gelişli, Y.&Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi.*Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,85-93.

Güllaçtı, F. &Tümkaya, S. (2014).*Erken çocukluk eğitimi(3. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi

Günindi, Y. (2012). Türkiye'de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmalarına bir bakış.*International Congress On CultureAndSociety Special Issue* 2012, 3 (5), 426-444.

Göle, M.O. (2014).*Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Haktanır, G. (2012).*Okul öncesi eğitime giriş (6. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçyiğit, S. (2007).*Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

MEB (1994).*Okul öncesi eğitim programları.*İstanbul:Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2004).*Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği*.

MEB (2006).*Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara:Milli Eğitim Basım Evi.

MEB (2013).*Okul öncesi eğitimi programı,*Ankara:Milli Eğitim Basım Evi.

Myers, R. (1996). *Hayatta kalan oniki: erken çocukluk gelişimi programlarının güçlendirilmesi.* İstanbul: AÇEV.

Nacaroğulu, G. (2014).*Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Kız sanat okulları için okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.

Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özdemir, H. (2010).*Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*.Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Seven, S. (2014).*Okul öncesi eğitime giriş*.Ankara: PegemAkademi.

TED (1983). *Okulöncesi eğitim ve sorunları*. Türk Eğitim Derneği VII. Eğitîm Toplantısı.

4.Sınıf Öğrencilerinin Oyun ve Fiziki Etkinliklere İlişkin Bilişsel Yapılarının Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT) Aracılığıyla İncelenmesi

Ali AKAN
Amasya Üniversitesi
aliiakan@hotmail.com
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Amasya Üniversitesi
safak.ulucınar@amasya.edu.tr

Özet

Eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bir süreçtir. Bu süreçte çocukların tüm alanlarda gelişimi öğretim programlarında yer alan derslerle desteklenmektedir. İlkokullarda Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersinde, oyunlar üzerinden esnek ve kolay etkinliklerle, bireysel ve grupla öğrenci merkezli eğitim yapılmaktadır.Bu araştırmanın amacı 4. sınıf öğrencilerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine ilişkin bilişsel yapılarını ve bu derste gördükleri temel kavramları nasıl ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktır.Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili merkezinde bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 60 tane 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi (KİT) oluşturmak amacıyla üç tane anahtar kavram (oyun, etkinlik ve spor) seçilmiştir. Bu öğrencilere çalışma öncesi kelime ilişkilendirme testi hakkında bilgiler verilmiştir. Veriler hazırlanan frekans tablolarından kesme noktası tekniği ile analiz edilmiştir. Kesme noktası onar aralıklı olarak en yüksek 50 en düşük 10 şeklinde belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin oyun, etkinlik, sporanahtar kavramlarına yabancı olmadıkları ve anahtar kavramları çeşitli kelimelerle ilişkilendirebildikleri görülmüştür.Kesme noktası 50 olarak belirlenen en yüksek frekanslar oyun için performans, spor için eğlence, etkinlik için hareket kelimelerinde çıkmıştır. İkinci olarak sırasıyla yetenek, saha ve sağlık kelimeleri çıkmıştır. Üç anahtar kavram için ortak verilen cevaplar kural, dinlenmek, kazanmak, okul, galibiyet, cesaret, top, antreman, spor ayakkabı,idman, beden eğitimi kelimeleridir. Öğrencilerin sağlık ile sporu ilişkilendiremedikleri, daha çok top oyunları ve rekabet üzerinde düşündükleri görülmüştür. Çevrelerinden ve medyadan genellikle top oyunlarını gördükleri, oyunu ve etkinlikleri yarışma ve galibiyet olarak algıladıkları düşünülebilir. Bulgulardan çocukların oyun ve etkinliklerinde kurallı oldukları, arkadaşlık, dostluk cesaret gibi duyuşsal kazanımları edindikleri söylenebilir. Oyunun rekabet ve kazanma amacı olmadan eğlenerek öğrenmeye yarayan bir aktivite olduğu öğretmenler tarafından belirtilmelidir. Okullarda bu dersin yürütülmesine yönelik ortam düzenlemeleri ve etkinliklerin amaçları hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. Sonuç olarak, kelime ilişkilendirme testlerin bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada etkili bir tekniktir. Araştırma sonunda araştırmacılara ve öğretmenlere bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:*Oyun, etkinlik, Spor, Kelime ilişkilendirme testi (KİT), İlkokul öğrencileri*

Investigation of Cognitive Structures of 4th Grade Students about Play and Physical Activities Through Word AssociationTests (WAT)

Ali AKAN
Amasya University
aliiakan@hotmail.com
Prof.Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Amasya University
safak.ulucınar@amasya.edu.tr

Abstract

Education is a process in which the individual can improve their cognitive, affective and psychomotor skills.In this process the improvement of the students in all aspects should be supported by the courses placed in the curriculum.In the Game and Physical Exercises Course at primary schools, individual and grouped centered teaching is provided flexible and easy activities through games. The aim of this study is to determine the cognitive structures of 4th grade students related to Game and Physical Activities Course and how they relate these basic concepts they learn in this course. The research was designed through survey method. The study group of the research constitutes 60 4th grade students in a state primary school in Erzincan province center. Word Association Test (WAT) was used to obtain data. Three key concepts (game, activity and sport) were chosen to form the test. These students were informed about the WAT before the study. The data was analysed through cutt-off pointtechnique prepared for frequency tables. The cut-off point was determined to be the highest 50 and the lowest 10 were determined intermittently.According to the results of the study, it is seen that 4th grade students are familiar to game, activityandsport key concepts and they can relate them to various words. The highest cutt-of point determined as 50 performance for game, entertaintment for sports and movement for activity.As a second words were talent, area and health respectively. The common answers for three keywords were rule, rest, win, school, beat, ball, courage, reharsel, sport shoes, training and physical exercises.Students do not relate health with sports they usuallythink on ball sports and competition.It is though that as they see ball games in their environment and media, they relate games and activities with competition and beat. . It is stated from the data that students gained some affective acquisitions as friendship, courage and they obey the rules in their games. Teacher should tell them that game isn't a way to win and compete whereas they are the activities of learning by entartainig themselves. The adequate envireoment should be provided for this course in schools and students should be informed about the purpose of the games. As a result, it is concluded that Word Association Tests are effective technique to form students' cognitive structures. At the end of the research some suggestions were proposed to researchers and teachers.

Keywords: *Game, activity, Sport, Word association test (WAT), Elementary school students*

1. Giriş

Eğitimin amacı istendik yönde davranışlar edinmiş, kendini tanıyan , olumlu ve olumsuz özeliklerinin farkında olan bireyler yetiştirmektir (Ertürk, 1972). Bu doğrultuda eğitim öğretim süreçlerinde sosyal, psikolojik ve zihinsel olarak sağlıklı bireyler yetiştirmek ayrıca onları geleceğe hazırlamak çok önemli eğitim hedeflerindendir (Sunay ve Sunay, 1996). Çünkü çok yönlü gelişerek kendi potansiyellerini bilen, huzurlu ve mutlu bireyler toplumun temel yapısını oluşturacaklardır (Vural, 1999).

Çocuk ile özdeşleşen oyun,tarihin her devrinde varlığını sürdürerek çocuk için eğlenceli bir faaliyet olmuştur (Ayan, 2007). Bu faaliyet çocuk için ihtiyaç sayılmaktadır. İhtiyaçlarını oyun ile karşılayan çocuk fiziksel, duygusal, sosyal ve insani yönlerden sürekli gelişmektedir(Akandere, 2004). Okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde çocuk için kritik bir eylem sayılan oyun, bu gelişmelere daha çok katkı sağlar.

Çocuğun fıtratında var olan cevherler oyun ile şekillenir. Ona hayatta lazım olacak bilgi, beceri ve yetenekler oyun ile çocuğun ruhuna yerleşir (Bayar Çelebi, 2007). Oyun ile güzel davranışları, faydalı bilgileri, kaliteli eylemleri, sosyal ilişkilerde kibarlık ve nezaketi öğrenen çocuk, ruhsal yönden tam bir olgunluğa erer (Esen, 2008). Dünyadaki yenilik ve gelişimlere uyum sağlayabilen bireyler yetişirken kritik zaman sayılan oyun çağlarının önemi kabul gördüğünden eğitim sistemimizde oyunla eğitim kıymetlenmektedir (Kazuve Aslan, 2014). Oyun, yaşamımızda hep var olan,insanlık tarihi kadar eski bir etkinliktir (Aktaş, 2011). Oyunlarınşekli, kuralları, oyun araç gereçleri farklı ülke ve kültürlerde değişiklik gösterse bile çocuğun olduğu her yerde oyun vardır ve oyun her nerede oynanıyor olursa olsun değişmeyen temel taşları vardır (Hazar, 2000). Oyun, çocuklarınçevrelerini tanımaları, dünyaya anlam yüklemeleri, farklı duyguları gösterebilmeleri,sadece velilerinden gördüğünü aktarmakla kalmayıp kendi yapabildiklerini gösterdiği önemli bir yoldur. Çocuk yeterli alan ve uygun malzemeyi bulupişlediğinde yeni şeyler oluşturmaya, bulmaya çalışmaktadır (Ergün ,1980). Gelişiminin ilk yıllarında çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olan oyun, duygusal ve manevi yönden çocuğun gelişimini destekleyen bir süreçtir(Bayar Çelebi, 2007; Gözütok, 2007). Hem eğlenmek hem de öğrenmek çocuklar için ciddi bir iş ve düzenli bir eylemdir. Oyunda yeni fikirler üretilir, ekip ruhu oluşur, engeller karşısında yılmamak fikri oluşur. Bu etmenler ile oyunun eğlendirirken öğretici özelliği açığa çıkar (Yörükoğlu, 2012).

Gözaydın (1985), çocuk oyunlarının hem çocuğa kişilik kazandırdığını, hem de folklora zengin malzeme sağladığını vurgulayarak, oyunun, halk bilimi ve çocuk gelişimi açısından öneminden bahsetmiştir (Gözaydın, 1985:327).Oyunlar, öğrenme-öğretme içinde plan ve programlı bir şekilde öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Oyunun çocuğa faydalarını şöyle sıralayabiliriz:

- Çocuğun hayal gücünü geliştirerek eğitim ortamlarında başarılı olmasını sağlar.
- Dil gelişiminde çok önemlidir.
- Arkadaşlık ilişkilerini geliştirir.
- Çocuğun kendini tanımasını sağlar.
- Dikkatini toplamasını ve ayrıntıları görmesini sağlar.
- Çocuğun çevresini tanımasını ve çevreye uyum göstermesine yardımcı olur.
- Karar verirken mantık yürütmesine yardımcı olur.
- Çocuğun fazla enerjisini pozitif ve etkili olarak kullanmasını sağlar.
- Kuralları tanır ve kurallara uymayı öğrenir.
- Etkinliklerin çok yönlü olması ile öğrencinin zevk alarak öğrenmesini sağlar.

Eğitim sistemimizin temelinde yer alan sağlıklı, öz güvenli ve topluma uyumlu bireyler yetiştirme hedefi doğrultusunda eğitin-öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. Bunun içindir ki geliştirilen veya yenilenen programlarda bu hedefler büyük yer almaktadır. Yani bilişsel, duygusal, fiziksel ve duygusal yönlerden gelişmiş bireyler yetiştirerek topluma kazandırmak yeni programların özünü oluşturmaktadır (Topkaya, 2013). Bu hedeflere daha iyi ve kolay ulaşmak için 2005-2006 eğitim öğretim yılında öğrenci merkezli olan yapılandırmacı sisteme geçilmiştir. Bu sistemin çıktıları ise aktif öğrenen, kendini tanıyan, sorgulayıcı ve üretken özellikli öğrenciler olacaktır. İlkokullarda yer alan Beden Eğitimi dersi de yeni sistemde değişerek Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersi adını almıştır. Beden Eğitimi Dersi ile benzer içerik ve kazanımlar gösteren Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi öğrencilerin süreçte daha aktif olmalarını ve eğlenerek öğrenmeleri üzerine şekillenmiştir. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi İlkokul 1., 2. ve 3. Sınıflarda haftada 5 saat, 4. Sınıflarda ise haftada 2 saat olarak belirlenmiştir (TTKB, 2017).

Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin dayandığı temel ilkeler şöyle sıralanabilir:

- Öğrenmeler oyunlar üzerine dayandırılarak zevkli öğrenme öğretme süreçleri sağlanır.
- Öğrencilerin çok yönlü gelişimleri sağlanmak istenmektedir.
- Esnek ve kolay etkinlikler ile öğrenci merkezli eğitim planlanmaktadır.
- Öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri temel hedeftir.
- Eğitim hedeflerine bireysel, eşli veya grupla ulaşılabilmektedir.
- Tüm öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde katılımı beklenmektedir.
- Değerlendirme kriterleri öğrencinin çok yönlü özelliklerine göredir.
- Öğretmenler süreçte yönlendirici veya rehberdir.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesi önemlidir (MEB, 2012b).

Okullarda verilmekte olan Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersinin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Öğrenciler bu ders kapsamında çeşitli etkinlikler yapmaktadır. Bu araştırmanın amacı 4. sınıf öğrencilerinin Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersi ile ilgili belirlenen anahtar kavramlar yardımıyla bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktır.

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri ile geçmişte var olmuş veya halen var olan bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar,1984). Bu araştırmada öğrencilerin oyun, etkinlik ve spor kavramlarıyla ilgili bilişsel yapıları betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan il merkezinde bir ilkokulda eğitim öğretimlerine devam eden 60 tane 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yoluyla çalışma grubu belirlenmiştir. 4. sınıfın ikinci döneminde Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersini almış olan öğrenciler seçilmiş, dönemin bitmesine yakın veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

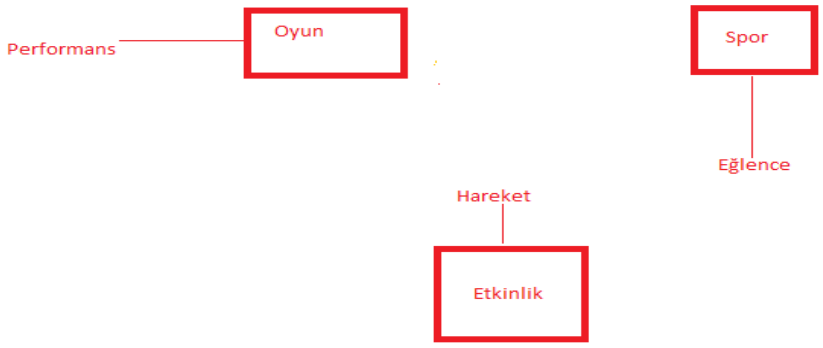
Bu çalışmada veri toplamak için Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT) kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testleri, bireylerin bilişsel yapısını ve kavramlar arasındaki bağlantılarını çözümlemede kullanılan, bu bağlantıların yeterli olup olmadığının tespitinde başvurulan bir tekniktir (Bahar ve Özatlı, 2003). Testi oluşturmak amacıyla 'oyun, etkinlik ve spor' anahtar kavramları seçilmiştir. Testleri uygulamadan önce öğrencilere Kelime İlişkilendirme Testleri hakkında bilgi verilerek örnekler gösterilmiştir. Bu örneklerin uygulanmasında her bir kavram için ayrılan sürenin bir dakika olduğu belirtilerek kendilerine anahtar kavramlar için hazırlanan kağıtlar (her kavram 10 defa alt alta yazılarak) verilmiştir. Bu süreler içinde anahtar kavramların yanlarına uygun kelimelerin yazılması istenmiştir.

Verilerin Analizi

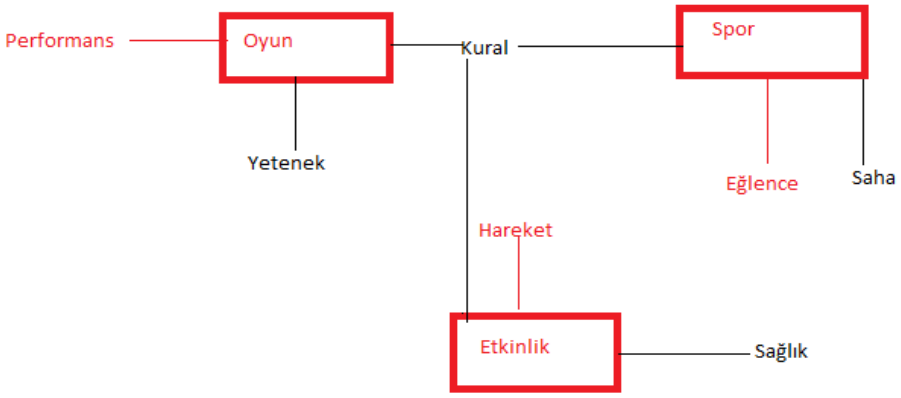
Öğrencilerin anahtar kavramların yanlarına yazmış oldukları cevap kelimeleri toplanarak incelenmiştir. Bu kavramlar için verilen cevap kelimelerinin kaçar defa yazıldığını belirten frekans tablosu yapılmıştır. Öğrencilerin kavram algılarına göre oluşturulan kesme noktaları belirlenmiştir. Kesme noktası tekniği ile bilişsel yapıyı ortaya koyan kavram ağları oluşturulur. Bu testlerde bulunan anahtar kavramlar için en fazla verilen cevapların belli sınırlardan aşağısı kesme noktası olarak kabul görür (Bahar ve ark.,1999). Öğrencilerin kavram algılarına göre verilen cevaplardan sonra kesme noktaları belli aralıklarla aşağıya çekilmiştir. Kesme noktası aralıklarında oluşturulan kelimeler o aralıktaki öğrenci sayısı miktarı oranında tekrarlanmıştır anlamına gelmektedir. Örnek olarak 10-19 kesme noktasında yazılan kelimeleri 10 ile 19 arasında öğrencinin cevapladığı şeklinde anlaşılmaktadır.

3. Bulgular

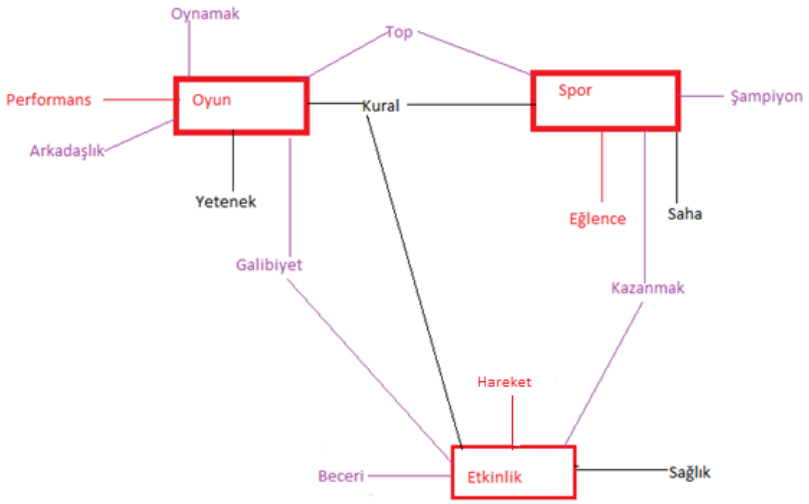
Öğrencilerin anahtar kavramlara verdikleri cevaplara göre oluşturulan kavramsal ağlar ve aralarındaki ilişkiler aşağıda gösterilmiştir. Kavram ağlarının farklı renkler ile gösterilmesi yeni oluşturulan kavramsal ilişkilerin daha kolay bir şekilde takip edilmesini sağlamıştır. Kavram ağları sonunda elde edilen bulgular şöyledir:



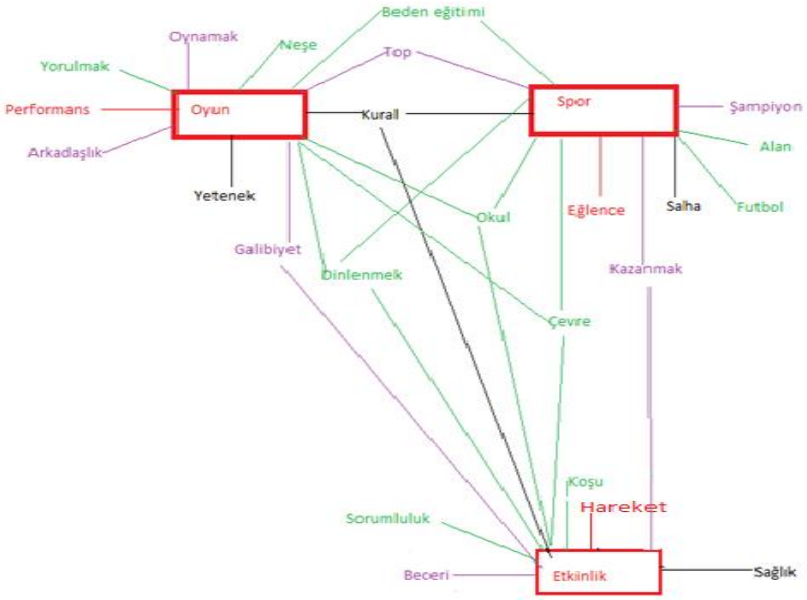
Kesme Noktası 50: Bu aralıkta verilen cevap kelimeleri performans, hareket ve eğlence olmuştur. Oyun anahtar kelimesi performans ile, etkinlik anahtar kelimesi hareket ile ve spor anahtar kelimesi ise eğlence ile ilişkilendirilmiştir. Ortaya çıkan cevaplar arasında bağlantılar kurulamamıştır.



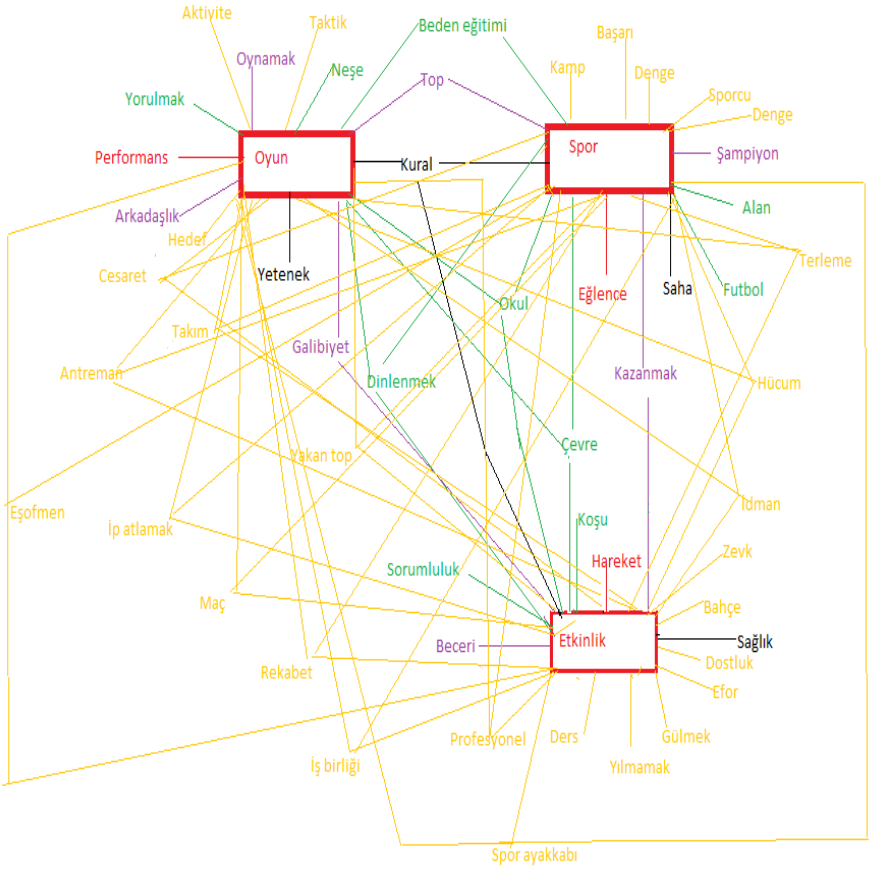
Kesme Noktası 40-49: Bu aralıkta kural cevap kelimesi üç anahtar kavram ile ilişkilendirilmiş olup ortak cevap halini almıştır. Yetenek, sağlık ve saha kelimeleri de verilen cevaplardandır.



Kesme Noktası 30-39 : Anahtar kavramlara göre bu aralıkta top cevap kelimesi oyun ve spor anahtar kavramları ile ilişkilendirilmiş; kazanmak cevap kelimesi spor ve etkinlik anahtar kavramları ile ilişkilendirilmiş; galibiyet cevap kelimesi ise oyun ve etkinlik anahtar kelimeleri ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca şampiyon, beceri, oynamak ve arkadaşlık kelimeleri de öğrencilerin cevapları arasındadır.



Kesme Noktası 20-29: Bu aralıkta okul, dinlenmek ve çevre cevap kelimeleri üç anahtar kelime için de ortak cevap olmuştur. Beden eğitimi kelimesi ise oyun ve spor kavramlarıyla ilişki kurularak aynı cevap olmuştur. Ayrıca etkinlik kavramı için sorumluluk ve koşu; spor anahtar kavramı için alan ve futbol; oyun kavramı da neşe ve yorulmak cevapları ile ilişkilendirilerek ortaya çıkan bağlantılar olarak görülmektedir.



Kesme Noktası 10-19: Bu aralıkta verilen cevaplar artmış ve ilişkiler fazlalaşmıştır. Kesme noktasında sayılar iyice aşağıya çekildiğinden dolayı son aralık olan bu ağda bütün ilişkiler görülmektedir. İp atlama, eşofman, spor ayakkabı, terleme, hücum, idman, takım, cesaret, antrenman, maç, rekabet, profesyonel, yakan top cevap kelimeleri bütün kavramlarla ilişkilendirilen kelimeler olmuştur. Bu kelimeler derse ait kavramları ve bilişsel yapıyı ortaya çıkaran ilişkiler bütünü olarak da görülebilmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

4. sınıf öğrencileri haftada iki saat Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersini görmektedirler. Burada verilen kavramlar (oyun, etkinlik ve spor) onların bu dersi işlerken gördükleri ve kullandıkları kelimelerdir. Öğrenciler bu kavramlar ile ilgili verdikleri cevaplarda birbirleri ile ilişkili ve anlamlı kelimeleri kullanmışlardır.

Bu dersteki etkinlikler çocukların motor becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Ongül, Bayazıt, Yılmaz ve Güler, 2017). Literatür incelendiğinde spor ve fiziksel etkinlikler dersi ile ilgili çoğunlukla öğretmen görüşlerinin belirlendiği (Altun, 2016;Dağdelen ve Kösterelioğlu 2015; Şentürk vd. 2014;Kazu ve Aslan 2014) çocuklarla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. KİT, öğrencilerin zihinsel ve kavram gelişimlerini ortaya çıkarmakta etkilidir (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2014).Bu araştırmada çocukların Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine ait algıları ile belirlenen kavramlarına yönelik bilişsel yapıları tespit edilmiştir.

Oyun, etkinlik ve spor anahtar kavramlarını 50 ve üzeri öğrenci çeşitli kelimelerle ilişkilendirebilmiştir. 40-49 aralığında anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelimeler artmıştır. Kural cevabı bu aralıkta üç anahtar kavram ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin oyunlarda kurallara dikkat ettikleri ve kurallı oyunlar oynadıkları söylenebilir.

30-39 aralığında kazanmak ve galibiyet cevapları ile top cevabı ön plana çıkmaktadır. Oyun ve spor anahtar kavramları top cevap kelimesi ile ilişkilendirilmiştir. Top ile oynanan oyunlar veya sporlar öğrencilerin zihin yapılarında önemli yer ettiğinin göstergesi olmuştur. Ayrıca oyun ve spor anahtar kavramları ile galibiyet; spor ve etkinlik anahtar kavramları ile de kazanmak cevap kelimeleri ilişkilendirilmiştir. Bu da aslında öğrencilerin bazı kelimelerin eş anlamlılarını veya yakın anlamlı olduklarını bilmede sıkıntı duyduklarını göstermektedir. Çocuklar çoğunlukla spor haberlerde futbol, basketbol gibi topla oynanan sporlarla karşılaşmaktadır. Medyanın çocukların top, spor, galibiyet kelimelerini sıklıkla kullanmasında etkili olduğu düşünülebilir.

20-29 aralığında ortaya çıkan beden eğitimi cevap kelimesi öğrencilerin oyun ve fiziksel etkinlikleri dersini beden eğitimi dersi gibi gördüklerini ve bu dersin devamı olarak bildiklerini göstermektedir. Çünkü iki ders yapılan etkinlikler ve kavramlar olarak benzerdir. Ayrıca ortaya çıkan okul, dinlenmek ve çevre cevapları da öğrencilerin zihinsel yapılarındaki yere işaret etmektedir.

Bu derste dinlendikleri ve çevreyle bağlantılı etkinlikler yaptıkları düşünülebilir. Üstelik oyun ve fiziksel etkinliklerin sağlık için önemli olduğu verilen cevap kelimesi ile anlaşılmaktadır. Fakat sporu sağlıkla ilişkilendirememişlerdir.

10-19 aralığında ortaya çıkan cevap kelimeleri artarak verilen anahtar kavramlarla ilişkilendirilmişlerdir. Verilen cevaplar oyun ve fiziksel etkinlikler dersinin içeriği, kazanımları ile eşleşmektedir. Öğrenciler bu dersin hedeflerine ulaşmada ve kazanımların gerçekleşmesinde verdikleri cevaplar ile başarı göstermektedirler sonucuna ulaşılabilir. Öğrenciler bu anahtar kavramları birbirlerinin yerine de kullanabilmektedirler. Çünkü verilen cevap kelimeleri oyunun yerine spor kelimesinin veya etkinlik yerine oyunun kullanıldığı sonucuna ulaşılmasını sağlamaktadır. Çocuklar top oyunlarını ve futbolu daha çok düşünmektedir. Derste farklı türde oyunlara yer verilerek çocukların oyun algısı geliştirilmelidir. Yağız Solmaz ve Bayrak (2016), fiziksel etkinliklerin çocukların karakter gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Sorumluluk, yılmamak, işbirliği, beceri, dostluk, cesaret gibi kelimeler çocukların duyuşsal özellikleriyle ilişkilendirilebilir.

5.Öneriler

İlkokullarda KİT'lerden daha fazla yararlanmak ve etkinliklerde kullanmak öğrencilerin zihinsel yapıları ve anlamlı öğrenmeleri için çok faydalı olacaktır. Çünkü KİT'ler ile zihinsel yapıdaki kavramlar arası ilişkiler ortaya çıkmaktadır.KİT'ler eğitim öğretim süreçlerinde ve farklı kademelerde kullanılarak öğrencilerin bilişsel yapılarını ve derslere yönelik kavram yanılgılarını belirlemede etkin olarak kullanılabilir.

Bu çalışma oyun ve fiziki etkinlikler alanında olmuştur. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersi ilkokul müfredatında yer almaktadır. Bu dersin dışındaki diğer derslere de yönelik olarak KİT'ler uygulanabilir.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersine yönelik olarak 1., 2. ve 3. Sınıflara da seviyelerine uygun bir şekilde çalışmalar yapılabilir. Çünkü bu ders öğrencilerin gelişimleri için çok önemli olmakta ve öğrenciler bu dersi çok sevmektedirler.Oyun ve fiziki etkinlikler derslerinin daha etkili olabilmesine ve çocukların oyunun önemine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi için öğretmenler tarafından bu derse gereken önem verilmelidir. Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin boş zamanda yapılan etkinlikler olarak görülmemesi veya son derslerde dinlenmek için iyi bir zaman olarak değerlendirilmemesi gerekir.Oyunun rekabet ve kazanma amacı olmadan eğlenerek öğrenmeye yarayan bir aktivite olduğunun öğrencilere kazandırılması oyun ve fiziki etkinlikler dersi ile olacağından öğretmenlerin bu bilinçte olmaları çok önemlidir.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin öğrencilerin çok yönlü gelişimleri için daha iyi bir şekilde işlenmesi ve ders hedeflerine ulaşmak için sınıf öğretmenlerine farklı zaman, ortam ve süreçlerde eğitimler verilmelidir. Şartları ve imkanları uygun olan okullarda bu derse Beden Eğitimi öğretmenleri de görevlendirilebilir. Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersinin çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerine etkisini ele alan araştırmalar incelenerek öğretmenlere ve velilere farklı ortamlarda bilgiler verilmelidir.

Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin içeriği ve hedefleri bölgesel şartlara ve okulların imkanlarına göre düzenlenmelidir. Çünkü köy okulları ile şehirdeki okulların fiziksel ve maddi yönlerden imkanları eşit değildir. Bu durum ders hedeflerine ulaşma bakımından sorunlara neden olmaktadır.

Kaynakça

Akandere, M. (2004) . *Eğitici okul oyunları* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aktaş, K. (2011).Oyuncakların gelişim ve değişimin çocuklar üzerindeki etkisi.*Eğitişim Dergisi*, Sayı 31.http://www.egitisim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-31-temmuz-2011/775-oyuncaklarin-gelisim-ve-degisiminin-cocuklar-uzerindeki-etkisi adresinden 16.9.2018 tarihinde görüntülenmiştir.

Altun, M. (2016).İlkokul oyun ve fiziki etkinlikler dersi yeni öğretim programının sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi: Kırşehir İli Örneği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2),327-347.

Ayan, S.(2007*). İlköğretim I. Ve II. Kademede beden eğitimi dersinin amaçlarına göre uygulama durumunun incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahar, M.,Johnstone, A.H. andHansell, M.H. (1999). "Revisinglearningdifficulties in biology". *Journal of BiologicalEducation*, 33 (2), 84-86.

Bahar, M.,Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2014). Geleneksel- tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri. Ankara: Pegem Akademi.

Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime ilişkilendirme yöntemi ile lise 1. Sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1), 75-85.

Bayar Çelebi, D. (2007).*Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırmalı incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Dağdelen, O. ve Köstereliоğlu, İ. (2015). İlkokullarda oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*19, 97-128.

Esen, M. A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş Ahıska oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XXI (2) , 357-367.

Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 1/I, 102-119.

Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yayıncılık.

Gözaydın, N. (1985). Çocuk ve folklor.Türk Dili, 400, 326-352.

Gözütok, F. D. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Hazar, M. (2000). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim. Ankara: Saray Yayıncılık.

Karasar, N. (1984). Bilimsel araştırma metodu. Ankara: Hacettepe Taş Yayıncılık.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2014). Oyun ve fiziki etkinlikler dersinin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi.Elazığ İli Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*24 (1), 49-63.

MEB, (2012). Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Sunay, Y., Sunay, H. (1996). Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersinden beklentileri ve beklentileriningerçekleşme düzeyi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1, (4), 35-53.

Şentürk, U.,Arakoç, B., Demir, E., Koyuncuoğlu, K. ve Bektaş, Ü. (2014). İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi İle İlgili Görüş ve Uygulamaları: *13. Uluslar arası Spor Bilimleri Kongresi.*7-9 Kasım: Konya, 386.

TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Erişim Tarihi: 30.01.2017, http:/www.meb.gov.tr/ttkb/icerik/50

Topkaya, İ. (2013). İlkokullarda (1-4. Sınıf) oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Vural, M. (1999). En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı: Sekiz yılın tamamı ve bütün dersler. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Yağız Solmaz, D. ve Bayrak, C. (2016). Beden eğitimi dersindeki fiziksel etkinlik oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin karakter gelişimleri üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31(4), 644-656.

Yörükoğlu, A. (2012). Çocuk ruh sağlığı. Ankara: Özgür Yayınları.

Erol Güngör'ün Tarihe ve Tarih Eğitimine Bakışı

Mehmet ELBAN
Bayburt Üniversitesi
melban111@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin önde gelen bilim adamlarından merhum Erol Güngör'ün tarihe ve tarih eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada kullanılan yöntem doküman araştırması yöntemidir. Bu bağlamda araştırmanın problemi**;** Erol Göngür'ün tarih ve tarih eğitimine ilişkin görüşleri nasıldır?" şeklindeki temel problem cümlesi ile ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şöyledir: Erol Güngör için tarih bir şeyin açıklanmasındaki temel gerekliliktir. Diğer taraftan Erol Güngör, Türk kimliğinin gelişiminin kendine özgü olduğunu, Avrupa, Afrika, Asya ve Balkan milletlerinden farklı olduğunu düşünür. Ona göre milli kimlik, milli kültür ile izah edilebilir. Milliyetçilikler ise milli tarihlerin doğuşudur. Erol Güngör'ün Türk tarihine, coğrafyasına ve kültürüne bakışı bir bütünlük taşır. Güngör, milli tarihin yüceltilmesi ya da değersizleştirilmesinden öte onun kurucu bir gerçeklik olarak ele alınması düşüncesindedir. Türk kimliğinin, milli kültürünün kendine özgü bu gelişiminde tarihin önemli bir yeri vardır. Güngör'ün tarihe ve milli kimliğe bakışından onun tarih eğitimine bakışı anlaşılabilir. Erol Güngör'ün tarih, milli kimlik ve milli kültür merkezli bakışından onun tarih eğitimin öğretici yönünü önemsediği düşünülebilir. Millî kimlikler milli tarihlerin ifadesi olduğu için tarih eğitiminde yapılması gereken**,** vatandaşlara milli tarih verilmesidir. Milli tarih ise milletlerin "bugünkü kaderine yön veren anlamlı bir seyrin ifadesi" olarak verilmelidir. Zira Güngör'e göre tarih bilgi yığınından ibaret değildir. Özellikle de kimlikle ilişkili olarak tarih sistematik bilgiden ziyade geçmişe dair duyguları ifade eden tarih şuuruyla ilgilidir. Örneğin Güngör, liderlerin milli kültürün korunmasındaki önemine dikkat çeker. Bu bağlamda milli kültürün korunmasında tarih eğitiminde liderler, önemli bir araç olarak kullanılmalıdır. Tarih eğitiminde tarih şuuru, sırf becerilerden ibaret olmamalı duyuşsal kazanımlar da içermelidir. Dolayısıyla tarih şuuru kavramı Erol Güngör için önemli hale gelir. Tarih şuuru, tarihi olayların kronolojik sıralanması değildir. Tarih şuuru tarihi olayları manalı bir bütün halinde görmektir. Milli tarihe manalı bir bütüncül bakış bugünün anlaşılmasını sağlamaktadır. Milli tarih şuurunu güçlendirmektedir. Denilebilir ki tarih şuuru ve milli kimlik; bireyin milli tarihi milli karakteriyle bir araya getirmesidir.

Anahtar Kelimeler: *Erol Güngör, Tarih eğitimi, Tarih öğretimi*

Erol Güngör's Perspective on History and History Education

Mehmet ELBAN
Bayburt University
melban111@gmail.com

Abstract

The objective of this research study is to analyze the views of Erol Güngör, who was among the outstanding scholars of Turkey, about history and history teaching. The method of this study is document research. In this context, the problem of the study is explained with this basic problem statement: What are the views of Erol Güngör concerning history and history teaching? The findings of the study are as follows: for Erol Güngör, history is the basic prerequisite for an explanation of anything. On the other hand, Erol Güngör thinks that the development of Turkish identity is unique, different from European, African, Asian and Balkan nations. For him, national identity can be explained by national culture. Nationalisms, on the other hand, are the birth of national histories. Erol Güngör's view about Turkish history, geography, and culture has integrity. Güngör is in the opinion of that the national history, beyond exalting or trivializing it, should be handled as a constituent reality. History has an important role in this unique development of Turkish identity and national culture. Based on Güngör's views about history and national identity, it is possible to comprehend his views about history teaching. It can be inferred that Erol Güngör attached importance to the didactic aspect of history teaching from his perspective of history, national identity, and national culture. Since the national identities are the expressions of national histories, what is needed in history teaching is to give national history to the citizens. National history should be presented as "expression of a significant process dominating today's fate of " nations. Because history is not a bunch of information for Güngör. Particularly concerning the identity, history is related with history conscience expressing the emotions touching to the past rather than systematical information. As an example, he emphasizes the importance of the leaders in preserving the national culture. In this context, the leaders should be used as an important means in conservation of the national culture. History conscience in history teaching should not be consisted of skills, it should include affective acquisitions as well. Therefore, history conscience concept becomes important for Erol Güngör. History conscience is not a chronological listing of the historical events. History conscience is being able to see the historical events as a meaningful whole. A meaningful and integrative perspective to national history helps to understand today. It empowers national history conscience. It can be mentioned that history conscience and national identity is an individual's drawing together the national history and national character.

Keywords: *Erol Güngör, History education, History teaching*

1.Giriş

Milli kültürün önem ve ehemmiyetini öne çıkaran ve milli değerlere bağlı Erol Güngör, Türk düşünce hayatında müstesna bir yere sahiptir (Çetin, 2016, s.78). 1938 Kırşehir doğumlu Erol Güngör, ilk ve orta öğrenimini bu şehirde tamamlamıştır. (Güngör, 1996, s.305). Daha bu dönemlerde Türk-İslam kültürünün önemli eserlerini okumuştu (Yıldız, 1998, s.17). İslam-Türk kültür tarihinin ana eserlerinden ve Ziya Gökalp ve Hilmi Ziya Ülken gibi fikir adamlarının kitaplarından istifade emişti. Onu etkileyen Mümtaz Turhan'ın etkisiyle İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden ayrılarak Edebiyat Fakültesi'nin Felsefe Bölümü 'ne geçti. Fransızca ve İngilizce de öğrendi (Güngör, 1996, s.305). 1961 yılında Edebiyat Fakültesi'nden mezun olduktan sonra Tecrübi Psikoloji Kürsüsü'ne asistan oldu (Yıldız, 1998, s.18). Erol Güngör, verdiği dersler ve yayınlarıyla Türkiye'de sosyal psikoloji dalının gelişmesinde önemli katkılar sağladı. Devlet kurumlarında farklı görevler aldı. Selçuk Üniversitesi'ne 1982 yılında rektör olarak tayin edildi ve 1983'te İstanbul'da vefat etti (Güngör, 1996, s.305). Güngör, kısa

süren hayatında pek çok makale ve kitap yazmıştır (Yıldız, 1998, s.16). Güngör, yazdığı eserlerinde tarihi bilgilinin kullanılmasını büyük ölçüde önem göstermiştir (Şimşek, 2011, s.224).

İşte bu araştırmada Türk düşünce tarihinin en önemli kişilerinden Erol Güngör'ün tarihe bakışı incelenerek, onun tarihe bakışından tarih eğitimine yönelik bakış açısı saptanmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı Türkiye'nin önde gelen bilim adamlarından merhum Erol Güngör'ün tarihe ve tarih eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda sunulmuştur:
1) Erol Güngör'ün tarih bilimine ve tarih eğitimine bakışı nasıldır?
2) Erol Güngör, milli kimlik, tarih ve tarih eğitimine bakışı nasıldır?

2.Yöntem
Araştırma Modeli
Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belgesel (documentary) yöntemi kullanılmıştır. Gözlem ve görüşmenin olmadığı nitel araştırmalarda araştırma konusuyla ilgili yazılı ve görsel materyaller kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada doküman araştırması kullanılmıştır.

Çalışmanın Örneklemi
Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu kapsamda Erol Güngör'ün tarih ve tarihi konulara eğildiği üç eseri araştırmaya dahil edilmiştir. Söz konusu eserler "*Kültür Değişmesi Ve Milliyetçilik"*, "*Tarihte Türkler"* ve "*Türk Kültürü Ve Milliyetçilik"*tir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Analizi
Nitel araştırmalarda veriler; görüşmeler, gözlemler ya da doküman inceleme/analizi yolu ile toplanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:46; Merriam, 2013:23). Diğer bir yöntem ise yazılı doküman ve belgelerin analizi ile veri toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 46-47). Bu kapsamda araştırma verileri, Erol Güngör'ün eserlerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma konusuyla ilişki dokümanlardan alınan doğrudan alıntıların belli temalar altında yorumlanmasına dayanmaktadır

3.Bulgular
Araştırmada, araştırma sorularının cevaplanmasına dönük elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:
"Gerçekten, bir şeyin izahını yapmak, her şeyden önce onun tarihine bakmak demektir. (Güngör, 1989, s.64)" "Tarihte bu iki türlü ilgi birbirinden oldukça farklı karakterdedir. Tarihe karşı duyulan objektif ilgi, orada yatan gerçekleri ortaya çıkarmaya yararken, tarihin yaşatılması için gösterilen gayret, gerçeklerin olduğu gibi görülmesine engel olacak bir hissî duvar meydana getirir (Güngör, 1989, s.53)"

Yukarıda paragrafta görüldüğü üzere Güngör, tarih bilgisinin kapsayıcılığını belirtmektedir. Bununla birlikte Güngör, tarih iki türlü ele almaktadır. Bunlardan birincisi salt bilimsel bilgi üretmeye amacına dayanan objektif tarih, diğeri ise grup ya da kişiler için üretilen ya da daha çok eğitici amaç taşıyan sübjektif tarihtir. "Burada tarih şuuru denilen ve üzerinde pek çok tartışma yapılan bir kavram karşımıza çıkıyor. Tarih şuuru, tarihin akışı hakkında belli bir görüş sahibi olmak demektir. İnsan tarih olaylarını manâlı bir bütün içindeki parçalar halinde gördüğü anda "tarih şuuru" kazanmış olur. Bu bakımdan Marksist'in "sınıf şuuru" kavramı ile tarih şuuru birbirine çok yakın şeylerdir. Marksist açıdan tarih şuuru, proletaryanın bir sınıf olarak geçmişi ve buna bağlı olarak geleceği hakkında Marx'ın verdiği görüşü benimsemek mânâsına gelir. Manc'a göre tarih menfaatleri birbirine zıt olan sınıfların kavgasından ibarettir. Buna karşılık millî devletlerde "millî tarih şuuru" üzerinde durulur. Millî tarih şuuru, millete ait tarihin basit vakalar yığınından ibaret değil de, bugünkü kaderi çizen manâlı bir zincirin halkaları halinde anlaşılması demektir. Her iki halde de tarih şuuru gerek halihazırda, gerek gelecek için bazı sonuçlar doğurması bakımından önemlidir… Millî tarih şuuru, görüldüğü gibi, basit bir tarih bilgisinden ibaret değildir. Buradaki şuur kelimesi bilgi ile birlikte ve belki ondan daha çok duygu manasında anlaşılmalıdır. (Güngör, 1989, s.66)" Güngör'ün yukarıda verilen açıklamalarında görüldüğü üzere, tarih bilgisi salt bilgi yığınından ibaret olmamalı, bireye bugünü anlamlandırmalıdır. Tarihi olayların salt kronolojik sıralanmasın yerine tarihi olayların milli kimlik ile anlamlandırılması ise milli tarih şuurudur.

"Mazide özlenen şeyler bizim bugünkü hayatta mahrum kaldığımız kıymetlerdir. Mazinin hangi devrinde o kıymetler en yüksek mevkide ise o devre hasret çekiyoruz. Hiçbir Müslümanın İslâm'dan önceki cahiliye devrini İslam'dan sonraki fetret dönemlerini özlediği görülmemiştir. İslam'ın altın devri Hazreti Muhammed'in ve ilk dört halifenin zamanıdır; din hayatında herhangi bir bozulma olsa hep o devirde olduğu şekle göre bir düzeltme yapılmak istenir. Osmanlı İmparatorluğu'nda Kanuni devri her şeyin en iyi olduğu devir olarak bilinirdi; bütün ıslahat teşebbüslerinin arkasında devleti "Gazi Süleyman Han" zamanındaki şan ve şevkete kavuşturmak arzusu yatardı. (Güngör, 1989, s.55)" "Fakat geçmişimiz bazan istikbâli göremeyecek kadar gözlerimizi kamaştırıyor ve gereği kadar gerçekçi olamıyoruz. Tarihte değil bugünde yaşadığımızı, dolayısıyla karşımızdaki problemleri ancak bugün geçerli olabilecek bilgi ve teçhizatla çözebileceğimizi adetâ unutuyoruz. (Güngör, 1989, s.58)" "Şimdi şöyle bir sual sorulabilir: O halde tarih bizim işimize hiç yaramaz mı? İnsanların tarihe gösterdikleri ilgi hiçbir sosyal veya objektif gerçeğe dayanmıyor mu? Aslında bu araştırmamızda asil ele almak istediğimiz soru budur. Tarih bize ne veriyor, ne verebilir? (Güngör, 1989, s.60)" Yukarıda Erol Güngör'e ait üç alıntıdan anlaşılacağı üzere, Güngör tarih bilgisinin ne zaman yarar ne zaman zarar sağlayacağı üzerinde durmaktadır.

"Milliyetçilerin dikkat edecekleri ikinci önemli noktada, tarihi yanlış yorumlamamaktır. İnkılapçılar, Osmanlı Türk kültürünü milli karakterden uzaklaşmakla, Arap ve Fars kültürlerine tabi olmakla suçluyorlar. Osmanlı medeniyeti karşısında ondana daha üstün bir Arap ve Acem medeniyetinden veya kültüründen bahsetmek pek gülünç olur. O devirlerde biz mensup olduğumuz medeniyet dairesinin merkezi ve yıldızı idik. Bugün hiç kimse Fransızların veya Almanların kendi milli

karakterlerini kaybederek Yunan ve Roma kültürlerine ve semitik bir dine esir olduklarını söyleyemez. Bizim inkılapçı münevverler kaynağını Yunan, Roma ve Hıristiyanlıktan alan Batı kültürünün etrafında sun'i peyk gibi dolaşırlarken, en büyük temsilcisi biz olduğumuz bir medeniyetin milli karakterimizi bozduğunu nasıl söyleyebilirler? Bizim karakterimizi acaba kimler bozdu? Daima teb'amız olarak yaşayan Araplar mı, yoksa tarihinin büyük bir kısmını Türk hanedanlarının idaresi altında geçiren İranlılar mı? (Güngör, 2006, s.49)."

"İdare eden bütün kozmopolitler Osmanlı sınıfını, idare olunan Türkler de Türk sınıfını teşkil ediyorlardı. Bu iki sınıf birbirini sevmezdi. Osmanlı sınıfı kendini hakim millet suretinde görür, idare ettiği Türklere mahkum millet gözüyle bakardı. Gökalp'ın bu fikirleri Anadolu'dan İstanbul'a tahsile gelen delikanlıların ilk aylarda çektikleri ruhi sıkıntının tesiri altında söylenmiş gibidir. Türk tarihi ve kültürü hakkında bugün de pek çok yazarlarımız ondan daha sağlam bir görüş kazanmış değillerdir. Bu yüzden biz Gökalp'ı Türk kültürünü yanlış anlayanların en kaliteli örneği olarak bahis konusu yapıyoruz. Onun Osmanlı tarihini bilmeyişi yüzünden düştüğü apaçık hataları tekrar teşhir etmeye lüzum yoktur…(Güngör, 2006, s.81)."Bu yüzdendir ki taşradaki bütün parlak zekalı ve eli kalem tutan halk çocuklarının idealinde İstanbul'a gelmek ve oradaki üstadlardan feyz almak vardır…Bir milletin bütün zümrelerinin o milletin kültürüne eşit derecede iştiraki imkansızdır.. (Güngör, 2006, s.83)."
"Türkler İslam medeniyetine girdikleri zaman iki yeni dile sıkı temasa girdiler. Bunlardan birincisi Arapça idi. Arapça medeniyetin temelindeki dinin, yani İslamiyet'in temel kitabının diliydi. Her şeyden önce, İslamiyet'i iyi anlamak için bu dili bilmek gerekiyordu. Ayrıca, Türkler'den önce Araplar bu dille büyük felsefe ve ilim eserleri meydana getirmişlerdi. Böylece Arapça İslam Dünyası'nın ilim dili haline gelmiş, hangi ırktan olursa olsun bütün Müslüman ilim ve fikir adamları eserlerini bu dille yazmaya başlamışlardı. (Güngör, 1995, s.173)"

Milli tarihe ilişkin olarak yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere Erol Güngör, milli tarihe bir bütün olarak bakmaktadır. Ayrıca Osmanlı tarihinin Türk tarihinden diğer bir ifadeyle ayrı bir yere konumlandırma çabalarını temelsiz bir çaba görmektedir. Özellikle milli kimliğin tarihsel arka planında Osmanlı tarihinin çıkarılması Güngör'e göre yanlış bir kimlik tasavvurudur."Dünya Tarihinin Büyük Mucizesi… Bir eşi görülmemiş olan ve başarılarının sırrını henüz hiç kimsenin tam çözemediği Osmanlı Devleti'ni Oğuzların Kayı Boyu'ndan Osman Bey (Gazi) kurmuştur" (Güngör, 1995, s.181). "Türk milleti bu uzun tarihi boyunca kazandığı bütün gücünü ve tecrübesini birleştirerek Osmanlı imparatorluğunu kurdu. Bizim tarihimizin bütün evvelki safhaları bu büyük eserin meydana getirilmesi için yapılmış birer prova gibidir. Kurduğumuz bütün devletler Beethoven'ın ilk sekiz senfonisi gibi hepsi birbirinden güzel eserler olmuştur; fakat Dokuzuncu senfoniyi dinleyen bir insan nasıl bütün diğerlerinin müzik tarihdeki en büyük eser için hazırlık gibi olduğu intibaını alırsa, Osmanlı imparatorluğunu anlayan bir insan da bizim bütün devletlerimizin bu imparatorluk istikametinde birer ön çalışma gibi olduğunu görecektir" (Güngör, 2006, s.77-78). Güngör'ün milli tarihte Osmanlı tarihine ilişkin değerlendirmelerine bakıldığında, onun Osmanlı tarihini milli tarih içinde altın çağ olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Güngör'e göre Osmanlı tarihinden önceki tüm Türk tarihi bu altın çağ için bir hazırlık safhasıdır

4.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada Erol Güngör için tarih disiplinin, sosyal meselelerin izahında önemli bir başvuru kaynağı olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte kültür meselelerini açıklarken geniş bir tarihi perspektif ortaya koymuştur (Çetin, 2016, s.79). Denilebilir ki tarih Güngör için kapsayıcıdır ve bir anlamda tüm tanım ve tariflerin içeriğidir (Çetin, 2016, s.85).Nitekim Güngör'ün ilmi açıklamalarında tarihi bilgiye büyük ölçüde yer vermiştir. Üstelik bir tarihçi olmamasına rağmen *"Tarihte Türkler"* gibi bir tarih çalışması ortaya çıkarmıştır (Şimşek, 2011, s.224). Bu sonuçlardan hareketle Güngör'ün tarihe bakışından tarih eğitimi için söylenebilecek husus, tarih bilgisinin sadece tarih disiplini için değil, tüm disiplinler için kullanılmasıdır. Ayrıca tıpkı Güngör'ün tarih üretimi gibi tarih eğitimi de disiplinler arası olmalıdır.

Yine Erol Güngör'e göre tarihyazımından objektif ve sübjektif yazımların var olması gayet tabiidir (Çetin, 2016, s.82). Onun objektif ve sübjektif tarih ayrımı Ziya Gökalp'in "şen"i (pragmatic) olarak adlandırılan "bilimsel tarih" ile "milli tarih" ayrımına denk gelmektedir. Burada şen'i tarih/objektif tarih nesnel bilgi üretme amacındayken, milli/sübjektif tarih ise milli bir bilinç verme gayesindedir. Dolayısıyla milli/sübjektif tarih okullardaki formel eğitimde kendisini göstermektedir (Şimşek, 2011). Bilimsel bir tarih için objektiflik bir gerekliliktir (Şimşek, 2011). Ancak objektif tarih, sübjektif tarih ürünlerini engelleyemez (Yılmaz, 1998, s.80). Objektif tarih için en büyük engel ise sonuçların bazı kimseler için korkutucu olması ihtimalidir (Yılmaz, 1998, s.82). Ayrıca, Güngör'ün pragmatist bir bakış açısında sahip olduğu söylenebilir (Şimşek, 2011). Zira Güngör tarihin ne zaman yarar ve zarar getirebileceği durumları tespit emiştir. Diğer taraftan Güngör'ün tarihi tahlilleri basit olayların kronolojik sıralamasından ziyade derin analizler içerir. Nitekim eserlerinde farklı disiplinlerinden (Sosyoloji, tarih, antropoloji, edebiyat ve felsefe) analizler sıkça görülmektedir (Özbek, 1998, s.65). Elde edilen sonuca ilişkin kapsayıcı bir değerlendirme yapıldığında Güngör'ün tarihin salt bilimsel bir kaygı ile yapılmadığı, tarihin eğitici bir rolünün de olduğunu belirtmektedir. Gerçekte de tarihin eğitici rolü tarihyazımının ilk örneklerinde bugüne değin, özellikle okullarda hep var olmuştur.

Erol Güngör'ün tarihe bakışında diğer bir önemli unsur ise tarih şuurudur. Güngör'e göre geçmişteki olayları zaman ve mekân bağlamında idrak etmek ve bu idrak ile şimdiyi değerlendirmek tarih şuurudur. Tarih şuuru tarihe önem katan bir unsurdur (Çetin, 2016, s.86). Öyle ki tarih şuuru; milliyetçilik ve milli kimlik ile doğrudan ilişkilidir (Çetin, 2016, s.88). Ona göre milli tarih milliyetçiliğin temel koşuludur (Şimşek, 2011, s.224). Erol Güngör, milli kimliği ise milli kültür, dil, tarih ve inanç sistemi ile ilişkili olarak değerlendirmiştir (Yıldız ve Çelik, 2012). Bununla birlikte milli kimlik ile ilişkili mit, kolektif bellek, milli kahraman ve altın çağ gibi kavramalara geniş ölçüde yer vermektedir (Güler, 2012, s.14). Güngör, milliyetçilik ve milli kimlik için temel kaynağın milli tarih olduğunu belirtir. Milli tarihte ise bütüncül bir bakış ortaya koyar (Yılmaz, 1998, s.79; Şimşek, 2011). O, milli tarihten Osmanlı dönemini çıkarmaya çalışan aydınları eleştirmiş (Ergüç, 2013, s.99) ve Türk tarihi ile Anadolu'nun ilk medeniyetleri ile bir bağ (Anadolucular) kurmamıştır (Güler, 2012, s.4). O, daha çok Osmanlı tarihini milli tarihten ayırmaya çalışanlara karşı görüşler ortaya koymuştur. Ona göre Osmanlı tarihinin reddi gereksiz bir korkudur (Şimşek,

2011). Bununla birlikte Güngör'e göre Osmanlı tarihi Türklük kavramından koparılamaz. Zira Osmanlının Türklüğünden hiçbir şekilde şüphe yoktur (Güler, 2012, s.5). Araştırmada Güngör'ün Osmanlı tarihini Türk tarihinin altın çağı olarak gördüğü bulgulanmıştır. Yine, ona göre Osmanlı sultanları milli kültürün en yüksek temsilcileri, Osmanlı medeniyeti de Türk medeniyetinin en gelişmiş dönemidir (Güler, 2012, s.4). Buradan hareketle Göngör'ün milli kimliğe, milli kültüre bakışında tarihin başat unsur olduğu anlaşılmaktadır. Güngör'ün bu bakışından onun tarih eğitiminde milli kimlik, milli kültür konularının temel içerik olması gerektiği düşünülebilir. Milli kimlik bağlamında milli tarih de bütüncül olmalıdır. Öğrenciler Türk tarihinin farklı dönemlerini birbirinden kopuk ve ayrı görmemelidir. Böylesi bir bakışın nasıl gerçekleştirileceğinin cevabı ise Güngör'ün milli tarih şuuru kavramında yatmaktadır. Zira milli tarih şuuru Türk tarihindeki olayların ve olguların milli karakter olarak anlamlandırılmasıdır**.**

Kaynakça

Çetin, A. (2016). *Tarihten tefekküre Nurettin Topçu, Erol Güngör, Nevzat Kösoğlu'nda tarih*. İstanbu: Ötüken Yayınları.

Ergüç, V. (2014). *Türkiye'de muhafazakar milliyetçilik: Erol Güngör örneği* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Güler, G. (2012). Erol Güngör: hayati, eserleri ve düşünceleri. *Türk Akademisi Siyasi ve Sosyal Stratejik Araştırmalar Vakfı.*

Güngör, E. (1989). *Kültür değişmesi ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngör, E. (1995). *Tarihte Türkler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngör, E. (2006). *Türk kültürü ve milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Güngör, Ş. (1996). Erol Güngör. *İslam Ansiklopedisi, 14*, 305-307

Özbek, A. (1998). Erol Güngör'ün eğitim görüşleri. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör'ün anısına armağan* içinde (s.64-72). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Şimşek, A. (2011). Ziya Gökalp-Mumtaz Turhan-Erol Güngör çizgisinde milliyetçi tarih görüşü. *Türk Yurdu*, *31*(284), 219-229.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9.Baskı), Ankara: Seçkin yayınları.

Yıldız, F., & Çelik, F. (2012). Türk baticiliğinin milliyetçi-muhafazakârlik üzerinden tenkidi: Erol Güngör örneği. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 62*, 269-294.

Yıldız, H. (1998). Erol Güngör'ün hayatı ve eserleri. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör'ün anısına armağan* içinde (s.15-64). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Yılmaz, D. (1998). Erol Güngör'de tarih şuuru. A. Sevgi (Ed.), *Prof. Dr. Erol Güngör'ün anısına armağan* içinde (s.78-84). Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

Aydınlanma Çağı Fransız Düşünürler Rousseau ve Jacotot'nun Eğitim Bilimlerine Katkısı

Dr. Öğr. Üyesi Ertan KUŞÇU
Pamukkale Üniversitesi
ekuscu@pau.edu.tr

Özet

Geçmişten günümüze farklı biçimlerde tanımlanan eğitim, insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. Bu nedenledir ki tarih boyunca eğitimin en temel ülküsü, mükemmel bireyler ve toplumlar yetiştirmek olmuştur. Bu ülküyü gerçekleştirebilmek için her nesil, kendinden önceki neslin deneyimlerini, kendi döneminde ortaya çıkan teknolojik, kültürel, sosyal ve pedagojik birikimlerle yoğurarak çağdaş toplumları inşa etmeye yönelmiştir. Başka bir deyişle, dün Aristo ve Platon'dan öğrendiğimiz bilgiler Aydınlanma Çağı'nın yaşanmasına vesile olmuş, Aydınlanma Çağı'nda edinilen birikimler günümüz eğitim kuramlarının, anlayışlarının ve yaklaşımlarının oluşmasına yardımcı olmuştur. 17. ve 18. yüzyılda Avrupa'da yaşanan Aydınlanma Çağı, tüm bilimlere yeni ufuklar açtığı gibi, eğitim alanında da birçok yenilik kazandırmıştır. Bu bağlamda Aydınlanma Çağı'nda eğitime katkı sağlayan düşünürler sırasıyla şöyledir. 17. yüzyılda İngiliz Bacon, Hobbes ve Locke, Fransız Descartes ve Fénelon, Alman Ratke ve Leibniz, HolandalıSpinoza; 18. yüzyılda Alman Froebel, Girard, Fichte, Herbart, Salzman, Basedow ve Rochow, Fransız Rousseau, Condillac, Diderot, Helvetius, Jacotot, Mirabeau, Condorcet, Lacanal, Daunou, Lepelletier, İsviçreli Pestalozzi ve MadameNecker de Saussure; 19. yüzyılda İngiliz Spencer ve Bain, Amerikalı düşünür ve eğitim kuramcısı Dewey, İtalyan eğitimci Montessori ve Alman düşünür Kerschensteiner'dır. Öte yandan Aydınlanma Çağı'nın en önemli simalarından biri Rousseau'dur. Rousseau birçok yönüyle J. Locke'un düşüncelerini benimsemiştir. Fakat Rousseau, Locke'la benzer düşünceleri paylaşsalar bile, düşüncelerini daha heyecanlı, daha cesur ve daha hararetli bir biçimde aktardığı için hafızalarda daha fazla yer edinmiştir. Hatta birçok eğitim bilimci, pedagoji tarihinin Rousseau'yla başladığını öne sürmüşlerdir. Rousseau'nun eğitime en büyük katkısı, MonsieurDupin'in yaramaz ve yaşça büyük çocuğuna bakıcılık yaparken edindiği tecrübeleri kaleme alarak pedagoji alan yazınına kazandırdığı yapıtı *Emile*'dir. Bu eserinde Rousseau *Emile*'de, günümüzde de bazı yönleriyle halen kabul gören eğitim alanındaki birçok düşüncesini kaleme almıştır. *Emile* eserinde Rousseau'ya göre çocuklar, iyi olarak dünyaya gelir, fakat insanların ellerinde bozulurlar, eğer çocuklar iyi yetiştirilirse kötü olmazlar diyerek eğitimin ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. *Emile* beş bölümden ya da kitaptan oluşmaktadır. Kitabının ilk bölümü, 0-2 yaş aralığı eğitim sürecini; ikinci bölümü, 2-12 yaş aralığı eğitim sürecini; üçüncü bölümü, 12-15 yaş arasını; dördüncü bölümü, 16 yaşından evleninceye kadar geçen süreci; beşinci bölümü de evlilik ve sonrası yaşamını konu edinmektedir. Eğitim alanına katkısı olan bir diğer Fransız düşünür de Jacotot'dur. Jacotot, *EnseignementUniversel* adlı eserinde bütün zekâların denk olduğunu, zekâmızla bir Corneille, bir Newton olmak üzere doğmuş olduğumuzu ifade ederek eğitim bilimlerinde yeni bir pencere açmıştır. Sonuç olarak, gerek eğitim gerekse felsefe birbirlerini etkileyen, birbirlerini kuramsal açıdan besleyen iki disiplin olmuştur ve her iki disiplinde he dönem tüm bilim dallarının ilgi odağı olmayı başarmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Pedagoji, Aydınlanma çağı, Rousseau, Emile, Jacotot*

TheContribution of French Enlightenment Philosophers Rousseau and Jacototto Pedagogics

Asst. Prof. Dr. Ertan KUŞÇU
Pamukkale University
ekuscu@pau.edu.tr

Abstract

Throughouthistory, educationwhich has beendescribed in differentways, goesback as far as totheorigins of thehumanity. Therefore, the main purpose of theeducation has been to raise the excellent individuals and societies through out the history. In order to reach this goal, each generation has attempted to build contemporary societies by combining previous experience with their own technological, cultural, social and pedagogic work. In other words, Enlightenment was born out of the knowledge and experience handed down to us from the times of Aristotle and Plato. Knowledge which had been accumulated in the Enlightenment has greatly helped to shapetheories, concepts and approaches in the field of modern education. Namely, The Enlightenment period in 17th and 18th century in Europe has left a huge impact on all sciences, including pedagogics. Accordingly, leading figures in pedagogics in the 17th century are Bacon, Hobbesand Locke from Britain; Descartes and Fenelon from France; Ratkeand Leibniz from Germany; and Spinoza from Netherlands. Also, the main 18th-century pedagogues include Froebel, Girard, Fichte, Herbart, Salzman, Basedow and Rochow from Germany; Rousseau, Condillac, Diderot, Helvetius, Jacotot, Mirabeau, Condorcet, Lacanal, Daunou, Lepelletier from France; Pestalozzi and Madame Necker de Saussure from Switzerland. Important figures in the field of pedagogics in the 19th century include Spencerand Bain from Britain; Dewey from the United States, Montessori from Italy, and Kerschensteiner from Germany. On the other hand, Rousseau, who adopted Locke's thoughts in many ways, conveyed his thoughts more ardently and more excitedly. Many pedagogues claim that pedagogics begins with Rousseau. He narrates Monsieur Dupin's experience of care for his naughty and quiteold child. In *Emile*, Rousseau expresses his thoughts on education, which is stil widely accepted today. According to Rousseau, children are borng ood, but they are shaped by people. He emphasizes the importance of education by saying that if children are raised to be good people, they will not be bad. Emile consists of five parts. The first part of thisbook is about the one-year-old training; the second part is about the training between two- and twelve-year old; the third part is about the training between 12- and 15-year old; the fourth part is about the training from the age of 16 until the marriage, and the fifth part is about the training after the marriage. Another French thinker who contributed to thepedagogics is Jacotot. In his work *Enseignement Universel* he emphasizes the importance of intelligence in the educational sciences by saying that all intelligences are equal; we are born to be a Newton or we are born to be a Corneille with our own intelligence. As a result, each period has led to the emergence of ground breaking pages in the history of pedagogics by feding new thoughts and new approaches.

Keywords: *Education, Rousseau, Emile, Enlightenment, Pedagogic, Jacotot*

1. Giriş

Dünyaya geldiğinde sadece ağlama, emme gibi birkaç temel davranışı sergileyebilen insanoğlu, doğası gereği doğduğu andan ölünceye kadar hem kendini, ailesini, çevresini tanımaya çalışır hemdeyaşamını sürdürebilmek için birçok yararlı bilgi öğrenir. Tüm bunları yapabilmek için çok uğraş verir ve yaşamı boyunca verdiği bu öğrenme mücadelesinde ailesi, çevresi ve okul önemli bir yer tutar. İşte bazen resmi kurumlar yardımıyla, bazen de çevrenin etkisiyle resmi olmayan yollarla birçok bilgi, davranış ve kazanım edinir, daha sonra edindiği tüm bu birikimleri usulünce sınıflandırarak sonraki kuşaklara aktarır. İşte eğitimbilim tüm bunları gerçekleştirebilmek için hukuk, psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji gibi birçok bilim dalından yararlanır. Felsefe ise, eğitimbilimi bu dallarla ilişkilendiren ve kuramsal açıdan en çok katkı sağlayan bilim dallarından biridir. Aynı zamanda bu iki alan bütün bilimleri kuramsal açıdan destekleyen, bilginin öğrenilmesini ve yayılmasını sağlayan iki disiplindir.

2. Yöntem

Çalışma Modeli ve Evren

Tarihsel süreçte eğitim ve felsefe ilişkisini ele alan bu derleme çalışmasında, Genel Tarama Modeli tercih edilmiştir. Verilerin toplanması için öncelikle temel kavramların (eğitim, felsefe) tanımları yapılmış, sonra her iki disiplin arasındaki ilişki, yine her iki alanda yazılmış kaynaklar taranarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini eğitim, felsefe, eğitim-felsefe ilişkisi, Rousseau'nun "*Emile"*ive Jacotot'nun Fransızca öğretim yöntemi oluşturmaktadır. Tüm kaynaklar, Genel Tarama Modeli çerçevesinde birbirleriyle ilişkisel biçimde ele alınmıştır.

Eğitim Nedir?

İnsanın doğumundan ölümünde kadar en temel gereksinimlerinden biri olan eğitim, her toplumun bilgili, kültürlü, çağdaş ve ideal insanlar yetiştirebilmek için emek ve zaman harcadığı bir uğraştır. Latince, "educare" eyleminden türemiştir. TDK Eğitim Terimleri Sözlüğünde: "Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme"; TDK Güncel Türkçe Sözlükte: "Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye" ; Tyler'a (1950) göre, bireyin davranış örüntülerini değiştirme; Fidan'a (1986) göre, insanları belirli amaçlara göre yetiştirme (akt. Sönmez, 2012:35);Aristo'ya göre, "insan aklının disiplinli olarak işlemesi" (akt. Binbaşıoğlu, 1982:2); Ertürk'e (1972) göre, kişinin davranımlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı istendik değişmeler meydana getirme (akt. Yücel, 2010:11) süreci olarak tanımlanmaktadır.

Felsefe Nedir?

Türkçe'dedüşünbilim olarak adlandırılan felsefe, TDK Büyük Türkçe Sözlükte " Varlığın ve bilginin bilimsel olarak araştırılması"biçiminde tanımlanmaktadır. Yunanca, sevgi anlamına gelen "Philo", bilgi ya da bilgelik anlamına gelen "Sophia" sözcüklerinden oluşan felsefeye (philosophia) göre insan, içinde yaşadığı evrenin bir parçasıdır ve her daim bu evrene şüpheci, araştırmacı gözüyle bakar. Böylece çevresinde olup biteni anlamaya, bilmediklerini öğrenmeye, evrenin sırlarını keşfetmeye, bunlarla ilgili sorular sormaya ve bu soruların yanıtlarını bulmaya çalışır. Bilhan'a göre (1991),sokaktaki insan "Saat kaç?" sorusunun yanıtını ararken, bir düşünür ise " Zaman nedir?" sorusunun yanıtını arar (Helvacı, 2009:87) diyerek felsefenin işlevini daha somut bir örnekle açıklamıştır.

Felsefenin Alt Dalları ve Bu Dalların Eğitimle İlişki Nelerdir?

Alanyazında felsefenin dallara ve başlıca inceleme alanlarına ayrıldığı görülmektedir. Ortaya çıkış sırasına göre bu inceleme alanları: Varlık, Bilgi ve Değerler Kuramıdır.

Varlık Kuramı (Ontoloji): Arsito'nun ortaya koyduğu bir kavramdır. Var olanı inceleyerek var olacakları çözümlemeye çalışır. Bu anlayışın yanıtını aradığı soru, "Tüm var olanların başlangıcı nedir? İlk nedir?" sorularıdır.Bu sorunun yanıtı, Thales'e göre "su", Heraklito'a göre "ateş", Pythagoras'a göre " atom", Descartes'e göre "Tanrı", Platon'a göre "idea" Aristotleles'e göre "yetkin varlık", Spinoza'ya göre " Tanrı ya da doğa" Marx 'a göre "madde, maddedeki değişme ve çelişki", Sartre'a göre " insan"dır (Sönmez, 2006: 10; Helvacı, 2009:87).

Bilgi Kuramı (Epistemoloji): Platon tarafından ortaya atılan bu kuram, "Bilgi nedir?Bilginin kaynağı nedir?, Bir olay nasıl gerçekleşir?, Gerçek bilinebilir mi?" gibi sorularla evreni çözümlemeye çalışır. Bilginin geçerliliğini, güvenirliliğini, doğru ya da yanlış olduğunu, sınırlılıklarını, mutlak ya da göreceli olup olmadığı araştırır. Bilgi kuramı, birçok yönüyle eğitimle ilgilidir. Ders kitaplarındaki bilginin doğru olup olmadığını ve bunların temellerini sorgular. Kurama göre bilgi, doğuştan ya da sonradan da kazanılabilir. Eğer bilgi, doğuştan ve yüzde yüz doğrudur denilirse, eğitimde akıl ön plana çıkar ve öğretmen ders anlatmaz, bilgi aktarmaz, yaptığı etkinliklerle öğrencinin zihnindeki bilgiyi ortaya çıkarır. Eğer bilgi sonradan kazanılırsa, öğretmen dersi anlatır, öğrenci dersi dinler. Çünkü öğrencinin zihni boştur. Öğretmen ne derse onları öğrenir ve ezberler (Helvacı, 2009:87; Ercan, 2009:46; Sönmez, 2012:12).

Değerler Kuramı (Aksiyoloji): Sokrates'ın düşüncelerinden beslenen değerler kuramı, insan davranışlarını olması gerekene göre değerlendirmiştir. Ayrıca bu kuram iyi-kötü, mutlu-mutsuzluk, ahlak-ahlaksızlık, erdem-erdemsizlik gibi kavramlara yanıt aramıştır. (Sönmez, 2012:19; Helvacı, 2009:91; Ercan, 2009:48).

Çağlar boyunca her toplum, çağdaş uygarlıklar düzeyine ulaşabilmek için her dönem eğitim süreçlerini gözden geçirmiş ve geleceğini inşa edebilmek için bilimsel ve felsefi yaklaşımlardan beslenerek ideal toplumları oluşturmaya çalışmıştır. Böylece eğitim, her dönem bireylerin ve toplumların beşikten mezara kadar kendilerini geliştirmelerinde önemli bir süreç olmuştur. Bu konuda Ercan (2009), günümüzde en değerli sermaye olan insanı topluma kazandırmanın en önemli yolunun eğitimden geçtiğini (2009:39) ifade etmiştir.

Eğitimi Etkileyen Felsefi Akımlar

Butler (1957), eğitimi en çok etkileyen felsefe akımlarını; İdealizm (Ülkücülük), Realizm (Gerçekçilik), , Pragmatizm (Yararcılık) ve Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk) olarak sınıflandırmıştır. İdealizm, en eski düşünce sistemlerinden biridir ve gerçekliğin, ruhsal ya da düşünsel olduğunu ileri sürer. İdealizme göre eğitim, öğrencileri doğruyu aramaya yöneltir, insanın bilinçli ve özgür bir biçimde Yaradan'a ulaşmasını amaçlamıştır (Yücel, 2010:9). Böylece idealist bir eğitim öğrenciyi doğruya, güzele yöneltir. Ayrıca bu akım, geçici olandan çok sonsuz, parçadan çok bütün, özelden çok genel, var olandan çok fizikötesiyle ilgilidir. İdealizme göre mutlak gerçek, fiziksel değil, ruhsaldır. (Üstüner, 2002:99). Bilhan'a (1991) göre idealist eğitim anlayışı, insanı olduğu gibi değil, sosyal yapıda olması gerektiği gibi eğitmelidir (akt. Helvacı, 2009:87). Yine Timaisos'un deyimiyle Platon'un idealist eğitim anlayışı, insan ruhunu Tanrıya (iyi) yöneltme ve bunun için en doğru yolu bulma çabasıdır ve O'nun tabiriyle hiç kimse, isteyerek kötü olmaz ve kötülük yapmaz. Kötü bir insan, yanlış alışkanlıklar ve yanlış eğitim sistemleriyle kötü olur (Sönmez, 2012:71).

İdealizmin karşıtı olan Realizme göre eğitim, yerli kuşağa kültürel mirası aktararak, onları topluma hazırlama sürecidir (Yücel, 2010:9). Bu anlayışın düşünürlerden Aristo'ya göre gerçek varlık, görüngüler için gelişen özdür, Öz ise, hep olan bir varlıktır. Platon'a göre,özler ve nesneler birbirinden ayrıdır, ama Aristo'ya göre özler, nesnenin dışında değil, içindedir ve nesneleri nesne yapan bu özlerdir (Sönmez, 2012:77). Gerçekçilik, Bilhan'a (1991) göre, bilginin içeriğiyle gerçek varlığı bize tanıtmayı amaçlar, her davranışta gerçekliğin benimsenmesinin ve ona yönelme zorunluluğunun gerekliliğini savunur (akt. Helvacı, 2009:94).Aslında akıl, gerçekçi eğitim anlayışının merkezindedir. Gerçeklik, yalnız akılla kavranan bir düşüncedir. Gerçekçi eğitim insanı en iyi, en mükemmel yetilerle donatarak mutlu etmeyi, insanın en önemli yetisi ve gücü olan aklını geliştirmeyi amaçlamıştır (Üstüner, 2002:103).

Yararcılık, Bilhan'ın (1991) ifadesiyle, inanç ve fikirlerin pratik sonuçlarını, onların değerini ve doğruluğunu karşılaştırmak için ölçünlü olarak kullanılan bir düşünce tarzıdır (akt. Helvacı, 2009:95). Yararcılıkta en üstün iyi, yarardadır. Yani yararlı olan iyidir. İyiyi kötüden ayırabilmek için yararlı olup olmadığına bakılmalıdır. Örneğin hekimlik iyidir, çünkü sağlık yararını taşır. Müzik iyidir, çünkü zevk yararını taşır (Sarpkaya, 2010:170). Bu kuram, geleneksel İngiliz düşünce sistemine bağlı bir Amerikan düşüncesidir. Peirce, James, Dewey, Panini ve Schiller katkılarıyla gelişmiştir. Yararcı düşünceye göre eğitim, akıl ve zekânın devamlı değişen dış dünyaya uyumunu sağlar (Helvacı, 2009:95). Dewey'e göre eğitim, öğrencileri olgunlaştırır, kültürel bir çevre sağlar, onları grup yaşamına katacak bilgiler ve yetenekler kazandırır (Üstüner, 2002:109). Bu konuda Ergün (1976), gerçeklerin ve değerlerin durmadan değişmekte olduğunu ve hiçbir şeyin sonsuza kadar aynı kalamayacağını söylemiştir. Böylece gerçek, insanın çevre ile etkileşiminde ortaya çıkar (akt. Sarpkaya, 2010:171). Öte yandan gerçek sürekli değiştiğinden, bunlar hakkında elde edinilen duyular, tutumlar ve bilgiler de değişir. Bu nedenle hem gerçek, hem de insan sürekli değiştiğinden kesin bilgi de yoktur. Aslında bilgi görecelidir ve insan tarafından konulan kanunlarda görecelidir. Göreceli olmayanlar, doğa tarafından konulanlardır. Doğa kanunları karşısında herkes eşittir ve hiçbir bilgi, ötekine göre daha doğru veya daha yanlış değildir. Bu durumda daha iyi, daha sağlam ve daha uygun olan bilgi, daha doğrudur (Sönmez, 2012:90). Varoluşçuluk, bütüncül bir düşünce sistemi olmaktan çok düşünsel bir bakış açısıdır. Sartre, Kiekergaard ve Jaspers bu akımın temsilcileridir. Büyükdüvenci (1987) bu düşünsel sistemi şöyle açıklamıştır: İnsan dünyaya gelir, yaşar ve ondan sonra kendini tanır. Aslında yaşamaya başlamadan önce insan hiçbir şeydir. Yaşam içinde kendini biçimlendirir, oluşturur, devamlı olarak kendini aşmaya çalışır. Yaşama anlam katar, değerler yaratır (akt. Helvacı, 2009:96).

Bunların dışındaki diğer bir düşünce sistemi de Marksist düşünce sistemidir. Bu sisteme göre eğitim, insanı çok yönlü eğitip doğayı denetleyebilecek, onu değiştirebilecek ve üretimde bulunabilecek biçimde yetiştirme sürecidir. Rousseau'nun düşüncelerinin yer aldığı Natüralist düşünce sistemine göre tüm gerçeklik doğadır. Doğa, insanları ve diğer tüm varlıkları kapsayan ve bunları açıklayan bütüncül bir yapıdır.Spencer, Pestalozzi ve Rousseau bu akımın temsilcileridir. Natüralist eğitim anlayışına göre, küreselyapının bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalı, doğadaki süreçler yavaş yavaş ilerlediğinden öğrencilerin eğitimi de yavaş yavaş ilerlemelidir (Üstüner, 2002:105). Rousseau'ya göre "gerçek, doğadır ve insan da doğal bir varlıktır. O doğuştan iyidir; çünkü Yaradan'ın elinden çıktığında her şey iyidir; ama insanın elinde her şey bozulur" (Sönmez, 2012:107) olarak açıklamıştır.

Eğitim Kuramlarından Etkilenen Felsefi Akımlar

Alanyazında her eğitim kuramı bir felsefi anlayıştan beslenir. Öte yandan genel felsefe akımlarının eğitim düşüncelerinden etkilenmesiyle ortaya çıkan bazı eğitim kuramları da vardır. Bunlar; Daimcilik, Özcülük, İlericilik, Yeniden Yapılandırmacılık. Bu dört kuram felsefeden etkilenmelerine rağmen, yalnızca eğitimle ilgili düşünceler geliştirmişlerdir.

Daimcilik, ağırlıklı olarak gerçekçi ve idealist düşünceden etkilenen bir kuramdır. Bu kurama göre eğitimin temel amacı, hiç değişmeyen ve evrensel olan gerçeğe uymaktır. Bu kuramın savunucuları insan doğasının hiç değişmediğini, bu nedenle eğitimin de değişmeyeceği anlayışını benimsemişlerdir (Üstüner, 2002:113). Özcülük ise, gerçekçi ve idealist düşünce yanı sıra ideolojik köken bakımından Tutuculukla benzerlik gösterir (Sarpkaya, 2010:173-176). Bu kurama göre insan, sosyal ve kültürel varlıktır. Doğuştan hiçbir bilgiyle donanık değildir. Bilgiyi öğrenmenin en etkili yolu ise, tümevarımdır. Bireylerin toplumsallaşması, kültürel mirasa sahip çıkması ve koruması, topluma uyum sağlaması, bilgili ve donanımlı insanlar olarak yetişmesi bu akımın temel ilkeleridir (Üstüner, 2002:114). İlericilik ise, ağırlıklı olarak Doğacılık ve Yararcılık akımlarının etkisinde kalmıştır. Bu anlayışa göre, eğitim devamlı bir gelişme gösteren süreçtir. Yeniden Yapılandırmacılık; İlericilik, Yararcılık ve Dewey Deneyciliğinden etkilenen bir kuramdır (Sarpkaya, 2010:173-176). İlericilik ve Yeniden Yapılandırmacılık'a göre eğitimin amacı, zamanın gereklerine göre toplumu yeniden düzenlemektir (Üstüner, 2002:116).

Eğitim ve Felsefenin Tarihsel Temelleri

Eğitim ve felsefenin tarihsel temelleri, Batı ve Doğu uygarlıklarının çalışmalarına dayanır (Arslan, 2010:26). Bu bağlamda Avrupa'daki eğitim süreçleri Antik Yunan, Helenizm, Antik Çağ Roma, Erken Hristiyan, Rönesans ve Aydınlanma Çağı

biçiminde incelenmiştir (Güneş, 2009:19). Böylece günümüz düşünce ve eğitim anlayışının temelleri Eski Yunan ve Eski Roma dönemlerine kadar uzanmaktadır.

Eski Yunan ve Eski Roma dönemlerinde çoğunlukla aile eğitimi üzerinde durulurken, Helenistik Çağda zihinsel eğitime daha fazla ağırlık verilmiştir. İnsanda anlayış, kavrayış, algılama ve düşünme yetisinin önem kazanmaya başladığı Helenistik Çağda eğitim alanına en büyük katkıyı, yine bu dönemin en önemli düşünürleri Sokrates, Platon ve Aristo yapmıştır.

Eski Yunan, Eski Roma ve Helenistik dönemlerde eğitim, günümüzdeki kadar geniş kapsamlı ve yaygın olmadığı gibi Şişman'ın (2003) aktardığına göre bu dönemlerde eğitimin sadece asillerin hakkıdır (Arslan, 2010:26). Öte yandan M.S. 4. yüzyıldan itibaren Helenistik Çağ'da ve Roma'da eğitim önemli ölçüde Hristiyanlığın etkisine girmiş ve yüzyıllar süren kilisenin baskıcı, kuralcı eğitim anlayışı hüküm sürmüştür. Bu anlayış Rönesans, Reform ve Aydınlanma Çağı'yla etkisini yitirmiş; düşünce akımları, teknolojik ve bilimsel gelişmeler eğitim süreçlerini önemli ölçüde etkilenmiştir. Özellikle Aydınlanma Çağı düşünürleri Locke, Voltaire, Diderot, Rousseau, Kant, Jacotot ve Hegel'in düşüncelerinde, insan aklının ve doğanın ön plana çıkmasıyla eğitimde yeni bir dönem başlamıştır.

3. Bulgular

Aydınlanma Çağı'nda Felsefe, Eğitimbilim, Rousseau ve Emile

Rönesans'la birlikte yaşanan bilimsel, ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeler, hem eğitimi, hem de felsefeyi önemli ölçüde etkilemiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler, eğitimdeki ve felsefedeki eski görüşleri yeni bilgilerle desteklemiş ve bunun sonucunda yeni kuramların ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Ayrıca Rönesans ve Reform hareketlerinin etkisiyle, 18. yüzyılda Avrupa'da, Karanlık Çağ sona ermiş ve yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönem, Aydınlanma Çağı'dır. GeorgezChevallez (1931), *Histoire de Pédagogie* adlı eserinde Aydınlanma çağındaki eğitimbilimi ve onun felsefeyle olan ilişkisini şöyle ifade etmektedir:

Demokratik fikir ve temayüllerin intişarı, ilim ve fenlerin terakkisi ve Rousseau'nun tesiri, 19. yy'da pedagoji meselelerinde büyük bir alakayı davet ve tahrik etti. Amerika'da, Almanya'da, İngiltere'de, Fransa'da, … Velhasıl her memlekette birçok muharrirler, çocuk veyahut terbiye hakkında birçok yazılar yazdılar. Pedagoji yavaş yavaş bir felsefe şubesi olmaktan sıyrılarak ayrıca ve müstakil bir ilim haline girmeye başlamıştır." (Atuf, 1932:12). Öte yandan bu çağda, felsefe ve eğitim alanlarına katkılarıyla çığır açan bazı düşünürlerden birkaçı şöyledir. 17. yüzyılda İngiliz Bacon, Hobbes ve Locke, Fransız Descartes ve Fénelon, Alman Ratke ve Leibniz, Holandalı Spinoza; 18. yüzyılda Alman Froebel, Girard, Fichte, Herbart, Salzman, Basedow ve Rochow, Fransız Rousseau, Condillac, Diderot, Helvetius, Jacotot, Mirabeau, Condorcet, Lacanal, Daunou, Lepelletier, İsviçreli Pestalozzi ve MadameNecker de Saussure; 19. yüzyılda İngiliz Spencer ve Bain, Amerikalı düşünür ve eğitim kuramcısı Dewey, İtalyan eğitimci Montessori ve Alman düşünür Kerschensteiner'dır.

18. ve 19. yüzyıllarda ortaya çıkan insanı ve toplumu eğitme düşüncesi üzerine birçok söz söylenmiştir. Hatta Aydınlanma Çağı öncesinde bu konuda birbirini tutmayan birçok görüş ortaya atılmıştır. Söz gelimi, Aristo insan ruhunu üzerinde hiçbir yazı bulunmayan boş bir yazı tahtası olarak görürken Erasme çocuk ruhunu, ekilmeye elverişli bir tarlaya benzetmiş ve eğitimle onu istediğimiz biçime dönüştürmenin mümkün olduğunu öne sürmüştür. Commeniusçevremizdeki bütün her şeyin (balmumu gibi) beynimizin üzerine bıraktığı bir takım izler olduğunu söylerken J. Locke bu konularda daha çekingen ve söyledikleri birçok yönüyle çelişmiştir. 1689'da yazdığı *Essai sur l'Entendement* adlı eserinde çocuk ruhunu, "üzerinde hiçbir yazı bulunmayan boş kâğıda, istenildiği gibi şekil verilebilecek bir parça balmumu ya da akarı kolayca değiştirilebilecek bir akarsuya benzetmiş ve insanların onda dokuzunun gördükleri eğitim sayesinde iyi ya da kötü, faydalı ya da faydasız bu hale geldiklerini" yazmıştır. Buna karşın 1693'te yazdığı *Pensées sur l'Education* adlı yapıtında bir çocuğun "kendine özgü karakterini kökten değiştiremeyiz diyerek kendisiyle çelişmiş, Tanrının, her ruhun üzerine kişisel damga vurduğunu, kısmi rötuşlar yapmanın mümkün olduğunu ama Tanrının vurduğu damgayı silip onun yerine başka bir damga vurmanın güç olduğunu" (akt. Leif ve Rustin: 1974: 3) söylemiştir. 19. yüzyılda Rousseau, insanın doğuştan iyi olduğunu fakat toplumun onu bozduğunu söylerken, MadameNecker ise, insanın kötü olarak doğduğunu, öğretmenin ise ilk görevinin çocuğu bu kötü yaratılıştan kurtarmak olduğunu söylemiştir. HattaMadameNecker (1766-1841), Müterakki Terbiye (*EducationProgressive*) adlı eserinde çocukları anlamak için onları sevmek gerektiğini ve çocukların onlar zekâdan ziyade kalple keşfedilebileceğini (Atuf, 1932:194) vurgulamıştır.

Herbart (1802) *De la Pédagogie* adlı yapıtında, eğitim ve felsefeyi birçok yönüyle ilişkilendirmiştir. Eserinde felsefeyi düşünmeden eğitimle uğraşmak isteyen bir kişinin, öğretim tarzını biraz düzeltmekten başka bir şey yapmadığını ve önemli reformlar yapmış olduğu kanısına kolayca kapılabileceğini söylemiş ve her iki disiplinin ne kadar gerekli olduğunu göstermiştir. Hubert ise (1949) *Histoire de la Pédagogie* adlı eserinde, eğitim meselesinin insanoğlu ile ilgili her türlü felsefi düşüncenin kaynağı olduğunu vurgulamıştır. Fransız Fontenelle'de eğitimin derin bir etkisi olmadığını, tabiatın etkisi olduğunu söylemiştir ve ne iyi bir eğitimin iyi bir karakter yetiştirdiğini; ne de kötü eğitimin karakteri bozduğunu vurgulamıştır. Alman Schopenhaur'da bu konuda insan karakterinin doğuştan değişmediğini, insanın kendisine etki edecek şeyin bizzat öz varlığı olduğuna dikkat çekmiştir. Goethe'de, Tanrının insanı dünyaya getirdiği ilk günde, gezegenlerden saygı gören Güneşin yerine göre, onu meydana getirmiş olan tabiat kanunu gereğince, evrim yolunda gelişip serpildiğini belirtmiştir. Buisson (1887) *Dictionnaire de Pédagogie* adlı eserinde "insanı doğduğu anda meydana getiren belirsiz, edim halinde olmayan güçler ile daha sonra teşekkül edecek pek belirli kişilik arasındaki mesafe muazzamdır. İşte eğitim, çocuğa bu mesafeyi kapattırmalıdır." (akt. Leif ve Rustin, 1974:2-4) diyerek eğitim ve felsefenin Aydınlanma Çağı'nda nasıl göründüğünü göstermişlerdir.

Rousseau, Aydınlanma Çağı'nın en tanınmış düşünürlerinden ve eğitimcilerinden biridir. 28 Haziran 1712'de, saatçi İsaac Rousseau'yla, iyi bir kilise eğitimi almış Suzanne Bernard'ın oğlu olarak Cenevre'de dünyaya gelmiştir. Babası, daha Rousseau dünyaya gelmeden 1710'da İstanbul'a gelmiş, eşinin isteğiyle tekrar Cenevre'ye dönmüştür (Kanad, 1963:335). Rousseau,

doğumundan hemen sonra annesini kaybetmiş ve ona teyzesi bakmıştır. Fakat babasının disiplinsizliği ve teyzesinin yetersizliği nedeniyle düzensiz ve hayalperest bir çocukluk dönemi geçirmiştir. Rousseau daha küçük yaştayken, babası işlediği suçlardan dolayı başka bir ülkeye kaçar, Rousseau amcasının yanına gider, amcasıonu bir papazın yanına yerleştirir. Daha sonra oradan kaçar, önce bir avukatın, sonra da bir heykeltıraşın yanında çalışır. Bu işlerde de umduğunu bulamaz ve müzikle ilgilenmeye başlar.

Rousseau, geçimini sağlamak için iş arar ve öncelikle 1740 yılında Lyon'da bir ailenin çocuğuna dadılık yapmaya başlar. Bir süre sonra bu konuda yeterince yetenekli olmadığını düşünür ve tekrar müzikle uğraşmak için Paris'e gider. Ama müzikten de umduğunu bulamaz. Daha sonra, Paris'te Dupin ailesiyle tanışır. Aile, Rousseau'dan çocuklarını eğitmesini ister. Rousseau'da bu teklifi kabul eder. Fakat çocuğun yaramaz ve yaşça büyük olması, Rousseau'nun işini zorlaştırır ve bir süre sonra üstlendiği bu görevi bırakır. Dupin ailesi de çocuklarını evlendirip başlarından savarlar. İşte hem bu çocuğu yetiştirirken aldığı notları, hem de eğitimle ilgili düşüncelerini, *Emile* (Eğitim Üzerine) adını verdiği kitapta toplar. Rousseau kitabında, bir çocuğun doğumundan evliliğine kadar geçen eğitim sürecini ele almıştır. Son bölümde Emile, Sophie'yle evlenir. Rousseau bu bölümde Emile'in Sophie'ye nasıl davranması gerektiğini anlatır (Kanad, 1963:337).

Alsan'a (1962) göre Rousseau, eğitim konusundaki düşüncelerini açıklamak için, Emile adını verdiği öksüz bir çocuğu hayal eder. Daha sonra bu çocuk bir eğitimcinin eline düşer. Rousseau'da bu çocuğu (*Emile)* beşikten evleninceye kadar eğitir (1962:81). Rousseau, Dupinlerin evinde sadece çocuk eğitimiyle uğraşmaz. Dergilerin ve gazetelerin açtığı yarışmalara katılır. Dönemin ünlü şahsiyetlerinden Diderot ve Grimm'le tanışır, onlarla fikir alışverişinde bulunur.

Rousseau'nun yaşadığı Karanlık Çağ'da bilimsel gerçekleri açıklamak neredeyse imkânsızdı. Çünkü yönetim ve kilise, en güçlü otoritelerdi ve yaptırım güçleri oldukça fazlaydı. Buna karşın, Rousseau'nun zekâsı ve ince düşünceleri her gittiği yerde öne çıkıyor ve bu durum onu dönemin aydınlarına yaklaştırıyordu. Üstelik içinde yaşadığı toplumun sorunlarını, sıkıntılarını gören Rousseau bunlara kayıtsız kalamıyor ve bu nedenle toplumu cehaletten kurtarmak için eğitimle ilgilenmeye başlamıştı. İlk olarak, 1759 yılında kaleme aldığı *La NouvelleHéloise*(Julie) kitabında bireylerin toplumsal, dinsel, ahlaki ve ailevi ilişkilerine değinmiştir, 1762'de yazdığı *İçtimai Mukavele* (Toplum Sözleşmesi) kitabında da toplumsal yapıda yapılması gereken değişiklikleri anlatmıştır ve aynı yıl yayımladığı *Emile* kitabında eğitim alanındaki görüşlerine yer vermiştir.

Rousseau'nun düşünceleri, Fransa'da büyük bir yankı uyandırır. Bu düşüncelerinden dolayı başta yönetim olmak üzere birçok kişiden tepki alır ve Fransa'yı terk etmek zorunda kalır. Çünkü onu eleştirenler, düşüncelerinin hem halkın genel ahlakını, hem de eski eğitim sistemini şiddetle bozduğunu söylüyorlardı. Bunun sonucunda Rousseau Fransa'dan kovulur, çok sıkıntılar çeker ve 1788 yılında vefat eder (Kansu, 1932:94).

Rousseau *Emile'*i beş bölümde kaleme almıştır. Bu beş bölümü, bir bütün olarak ele almak gerekir. Zira Rousseau'nun eğitim anlayışı, *Emile*'de ortaya koyduğu hayat anlayışıyla sıkı sıkıya bağlıdır. Hatta Rousseau,*Emile*'in ilk bölümünde her şeyin insanın elinde bozulduğunu ve içinde bulunduğumuz bütün sosyal kurumların insanın tabiatını boğduğunu söyleyerek toplumu korkunç bir yapı olarak betimlemektedir. Kitabın başında Emile'i köye götürür, onu kitaplardan ve okuldan uzaklaştırır, orada eğitim vermeye başlar. Böyle bir yol izlemesinin nedenini kitabında şöyle ifade etmiştir: "Bir insan yetiştirmekle bir vatandaş yetiştirmek arasında birini seçmek lazımdır; çünkü aynı zamanda ikisi birden yapılmaz." (Leif ve Rustin, 1974:68-69). Aslında Rousseau'nun eleştirilmesinin nedeni, şimdiye kadar hiç kimsenin söylemediklerini ve yazmadıklarını kaleme almasıdır. Bunun yanı sıra Aydınlanma Çağı'na kadar eğitim üzerine, hiç bu kadar köklü ve kuvvetli bir biçimde söz söylenmemişti. Aslında Rousseau, insanları aydın ya da bilgin yapmak yerine onların muhakeme güçlerini geliştirmenin daha doğru olacağını düşünmüştür.

Rousseau, doğa ve hürriyet aşığıydı. Doğa sevgisi, bütün ruhunu istila etmişti. Bu nedenledir ki, eğitim ve doğa kavramları *Emile'*de iç içedir. Kendi düşünceleri yanı sıra Rabelais, Montaigne ve J. Locke'tan beslenen Rousseau, doğayı bir okul olarak görmüştür. Hatta Kansu (1932), Locke'un da Rousseau'nun söylediklerinin aynısını söylediğini, fakat Rousseau kadar bir heyecan, parlak bir üslup, bir etki gösteremediği için sönük kaldığını aktarmıştır (1932:95). Rousseau *Emile*'de soylu ya da burjuva sınıfını yetiştirmeyi değil, doğrudan insan yetiştirmeyi ele almıştır. Hürriyet aşığı olan Rousseau, yalanı hiç sevmezdi. Hatta *İtiraflar* (*LesConfessions)* adlı kitabında yaşamının tüm safhalarını açık yüreklilikle ve tüm çıplaklığıyla gözler önüne sermiştir. Bu yönüyle kendinden sonra gelen düşünürler için ilham kaynağı olmuştur. Buna karşın düşünceleriyle herkesi aydınlatan bir düşünür olmasına rağmen kendi çocukları için yeteri kadar özverili bir baba olamamıştır. Rousseau, daha Paris'teyken, Teresa'yla evlenir ve üç çocuğu olur. Sonra *Emile'*iyayınlar. Fakat içeriğindeki aykırı düşünceler Fransa'da büyük bir kızgınlık yaratır. Bu durum karşısında Rousseau, Teresa'yla birlikte önce Cenevre'ye, ardından Hollanda'ya ve daha sonra İngiltere'ye kaçar. Kaçmadan önce, çocuklarını çocuk yuvasına bırakır. Ama kaçmakla geçen ömrü boyunca ne kendisi gençliğini, ne de çocukları çocukluklarını yaşayabilmiştir.

Beş bölümden oluşan *Emile'*in birinci bölümü 0-2 yaş arasını, ikinci bölümü 2-12 yaş arasını, üçüncü bölümü 12-15 yaş arasını, dördüncü bölümü 16 yaşından evleninceye kadar geçen süreyi ve beşinci bölümü de Emile'in evliliği konu edinmiştir (Kanad, 1963:343). Alsan (1962) bölüm yerine, kitap sözcüğünü kullanmıştır. Onun sınıflandırmasına göre yaş aralıklarında bazı farklılıklar vardır. Birinci kitap 5 yaşına kadar, ikinci kitap 5 yaşından 12 yaşına kadar, üçüncü kitap 12 yaşından 15 yaşına kadar, dördüncü kitap 15'ten 20 yaşına kadar, beşinci kitap ise ileride evleneceği Sophie isimli kızın eğitiminden bahsetmektedir (1962:80-81). Atuf'a (1932) göre, ilk iki kitap Emile'in 12 yaşına kadar geçen hayatını anlatmaktadır. Burada sadece çocuğun bedensel ve duygusal eğitimi ele alınmıştır. Üçüncü kitap düşünce eğitiminin başladığı dönemdir ve 12 - 15 yaş arası süreyi kapsar. Dördüncü kitap ahlak eğitimin verildiği 15-20 yaş arası dönemdir. Son kitap Emile'in evliliği ve eşinin (Sophie) eğitimini ele almıştır (1932:96).

Doğaya dayalı bir eğitim anlayışı benimseyen Rousseau'nun *Emile'*nin ilk dört bölümü, 1931-1936 yılları arasına Ali Rıza Ülgener tarafından ve tamamı Hilmi Ziya Ülken, Ali Rıza Ülgener ve Selahattin Güzey tarafından çevrilmiştir. 2011 yılında Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılçim tarafından daha sade ve daha anlaşılır bir dille yeniden çevrilmiştir.

Yaşadığı çağın sorunlarını cesurca kaleme alan Rousseau, *Emile'*in içeriğini zenginleştirmek ve içeriği somutlaştırmak için birçok düşünürden, kavramdan ve alandan örneğe yer vermiştir. İlk Çağ düşünürlerinden (Aristo, Platon, vb.) kendi döneminin düşünürlerine (Montaigne, Locke, Voltaire vb.), kentlerden (Mekke, Paris, Petersburg) mitolojik kahramanlara (Euripides, Cassandre, Achille vb.), tarihçilerden (Plutarque) dini kavramlara (Protestanlık, Katolik vb.), ülkelerden (Yunanistan, Fransa) bilim dallarına kadar (coğrafya, fizik, tarih vb.) birçok bilgiyi kullanmıştır.

Rousseau, *Emile*'in birinci bölümünde çocuğu sütnineye değil, anne ve babasının büyütmesi gerektiğini söyler. O'na göre anne emzirir, baba ise öğretir. Buna karşın *Emile*, anasız ve babasızdır. Tamamıyla eğitimcisinin elinde büyür. Rousseau, okuyucusuna çocukların köyde, kırda ya da açık havada büyümelerini ve asla kundağa konulmamalarını nasihat eder. Çünkü kundak, çocukların kımıldama hürriyetini engeller. Çocuklar, istediklerinde soğuk sularda yıkanmalı ve doğal yaşamlarına bırakılmalıdırlar. Kafası bir sürü deyimle, bir sürü gereksiz bilgiyle doldurulmamalıdır (Alsan, 1962:81). Aslında Rousseau, ilkel toplumların diğer toplumlara göre daha mutlu ve huzurlu olduklarını, bu toplumlarda çocukların daha doğal büyüdüklerini işaret etmiştir. Fakat Rousseau içinde yaşadığı toplumun çocukları doğadan uzak, nazlı, dadılarının gözetiminde, şımarık bir biçimde yetiştirdiğini söylemiştir.

Emile'in birinci bölümünde çocukların Allah'ın elinden iyi olarak dünyaya geldikleri ve insanların ellerinde bozulduklarını açıklanmıştır. Çocuklar iyi yetiştirilirse kötü olmayacakları belirtilmiştir. Rousseau, zayıf ve aciz olan çocuğun üç eğitmeni olduğunu; birincisinin doğa, ikincisinin gördüğümüz, işittiğimiz ve dokunduğumuz şeylerden görgü kazanmamıza yardım eden eşya ve üçüncüsünün insan olduğunu ifade etmiştir. Rousseau'ya göre eğitimde doğaya uymak bir zorunluluktur. Çünkü doğa, insanları kendisi için yetiştirir. Eğitmenler ise, çocukları toplum için yetiştirir, bu da doğaya zıt hareket ettiğimizi gösterir. Eğer yetişkinler çocuklarını nazlı büyütürlerse doğaya aykırı hareket etmiş olurlar. Çünkü doğa kurallarına göre, çocukları nazlı ve yumuşak değil, sert olarak yetiştirmek gerekir. İşte bu nedenle, anne-babalar iyi birer eğitmen olmalıdırlar. Ama o çağlarda babalar, çocuklarının eğitimini üzerlerine almaktan çekinirler ve aslında günah işlemiş olurlar. Rousseau bu düşünceleriyle, çocuklarından uzak kalmasının üzüntüsünü kalbinde taşıdığını gösterir (Rousseau, 1762:18; Kanad, 1963:344,345).

Emile'in ilk bölümü; ilk çocukluk-gösterilecek ilgi, doğa ve eğitim, önyargılar üzerine, babanın görevleri, eğitimcinin ve öğrencinin seçimi, sütannenin seçimi ve ilk bakım gibi alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu alt bölümlerdeEmile, bir dadıyla beraber havadar bir köye gider ve oraya yerleşir. Rousseau'ya göre şehirden uzaklaşmak ve *Emile*'i bir köyde yetiştirmek şarttır. Çünkü insanların felaketi kentlerdedir. Rousseau, Locke'un aksine, çocuğun herhangi bir şeye alışmamasının doğru olacağını söylemiştir. Çocuk, özgür olmalı, kendi yeteneklerini bilmeli ve neler yapabileceğini hissetmelidir. Çocuk, sık sık değişik ve yeni şeyler görmeli, yine çevresindeki eşyalara, nesnelere dokunmalıdır. Gücü ve yeteneği yettiği ölçüde, kendi işini kendi yapmalıdır. Çocuğun yaşam alanındaki nesneler, oyuncaklar mümkün olduğunca sade olmalıdır. Aslında bir çocuğun çevresini tanıyabilmesi için gereken tek alışkanlığın hiçbir şeyi alışkanlık haline getirmemesidir (Rousseau, 1762:8-42).

Kitabın ikinci bölümünde çocuk, konuşmaya başlar ve bu dönem on iki yaşına kadar sürer. Rousseau bu dönemde çocuğu sıkmamak gerektiğini, onu kendi haline bırakmak daha doğru olacağını söylemiştir. Zaten doğa, ona gerekeni öğretecektir. Söz gelimi çocuk, odasının camını kırdığında, onu penceresiz bir odaya koyun der Rousseau. Böylece camın iyiliğini, öfkeyle cam kırmanın kötü bir şey olduğunu kendi kendine öğreneceği ifade etmiştir (Rousseau, 1762:53; Alsan, 1962:81). Rousseau yetişkinlerden, çocukları adına düşünmemelerini ve çocukların kendi kendilerine düşünerek doğruyu ya da yanlışı öğrenmeleri gerektiğini vurgulamış, on iki yaşına kadar çocukların zihnini bir takım bilgilerle doldurmanın yanlış olduğuna dikkat çekmiştir. Çünkü çocukların on iki yaşına kadar anlatılanların çoğunu anlamayacaklarını söyleyerek bu durumu *Emile*'de şöyle anlatmaktadır: "Pedagojide önemli olan zaman kazanmak değil, zaman yitirmektir. Eğitimcinin iyisi, sabırlı olanıdır. Öğrencinin kafasını doldurmamalı, fakat gövdesini, ahlakını geliştirmeye bakmalıdır. Çocuğun öğreneceği yalnız bir bilgi vardır. Ne tarih, ne coğrafya, ne edebiyat, ne de yabancı dil. Kişinin ödevleri nedir? İşte çocuğa öğretilecek tek bilgi budur" (Rousseau, 1762:63).

Bu dönemde Emile'in öğreneceği şeyler, oldukça zahmetli şeylerdir. Hatta ahlak eğitimi de bu dönemde yavaş yavaş başlar. İkinci bölüm; ilk cesaret dersi, moral yaşamının başlangıcı, iradenin oluşumu, çocuklarla birlikte düşünmeyin, toplumsal moral kavramlar, dillerin, tarihin ve masalların tarihinin incelenmesi, çocuklar için uygun mudur?, kaprisli çocuk, duyuların eğitimi-korkunun çaresi, koşunun yararları, çocuk Emile'in portresi alt başlıklarından oluşmuştur.

Rousseau, çocuğun geleceği için bugününün feda edilmemesi gerektiğini, aksi takdirde çocuğun gelecek uğruna daha şimdiden ezilmiş olacağını söyler. Bu bölümde yetişkinlerin çocukları sevmesi, oyun oynamalarına ve eğlenmelerine izin vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. *Emile*'de oyun ve eğlencenin, çocukların en doğal hakları olduğu, onları her daim çocuk gözüyle görmek gerektiği ve görev, emir ve itaat etme gibi kavramları bu dönemde öğrenmemeleri gerektiği belirtilmiştir. Zira çocuğun etrafındaki yaşam şimdilik maddidir, ahlaki değildir (Rousseau, 1762:43-121; Kanad, 1963:346-347).

Emile'de çocukların güçlü olmaları gerektiği vurgulansa bile bazı fiziksel ve zihinsel etkinlikler için başkalarına ihtiyaç duyabilecekleri de belirtilmiştir. Bu dönemde bir çocuk, yavaş yavaş yaşamayı öğrenir, mutluluğu-mutsuzluğu deneyimler ve kendisi olmaya başlar. Bu nedenle çocuğa gereksiz nezaket kurallarını öğretmemek, bir şeyleri elde etmek için ağladığında aynı şeyi konuşarak isteyebileceğini öğretmek daha doğru olacaktır. Şiddet ve zayıflık, aşırılıktır ve ikisinden de sakınılmalıdır. Çünkü bu iki durumda çocukları sıkıntı içinde bırakmak, sağlıklarını ve yaşamlarını tehlikeye atmak demektir. Yine aşırı bir

biçimde korumacı olmak onlara kötülük yapmak ve gelecekte birer yetişkin olacaklarını göz ardı etmiş olmak, anlamlarına geldiği (Rousseau, 1762:101) anlatılmıştır.

Rousseau, J. Locke'un çocuklarla beraber, çocukların yerine düşünme ilkesini benimsemez ve kendileriyle birlikte düşünülen çocuklardan daha aptal çocukları görmediğini söylemiştir. Aslında doğası gereği tüm çocuklar, önce çocuk daha sonra yetişkin olurlar. Rousseau bu düzenin bozulması halinde,toplumda genç avukatların ve yaşlı çocuklarınolacağını dikkat çekmiştir. Bu yüzden Rousseau, çocukları yaşa göre eğitmenin gerekliliğine, emretmenin ya da otorite kurmanın düzeni bozduğunu ifade etmiştir. Öte yandan Rousseau, çocuklara sözlü olarak eğitim vermenin doğru olmadığını, onları yaşama hazırlayacak olan tek şeyin deneyim olduğunu ve en iyi deneyimin köyde, tarlada ya da toprakta kazanılacağını hatta çocuğun, köyde yaşadığı için tarla işlerini ve mülkiyet kavramını da öğreneceğini (Rousseau, 1762:102) vurgulamıştır.

Rousseau *Emile*'de, ceza ve yalan konularına da değinmiştir. Ona göre ceza, ceza olarak değil, kötü davranışlarının doğal bir sonucu olarak verilmelidir. Rousseau, çocukların yalan söyleme alışkanlıklarının ise tamamıyla anne ve babalarından kaynaklandığını, çocuklara gerçeği söylemeyi öğretmek, yalan söylememeyi öğretmekten başka bir şey değildir diyerek bu konudaki düşünceleri aktarmıştır (Rousseau, 1762:111). Rousseau Emile'i eğitirken, La Fontaine'infabllerine de başvurmuştur. Böylece dillerin, tarihin ve masalların incelenmesinin çocuklar için uygun olup olmadığını ele almış ve çocukların bu masallardan birçoğunu anlamadıklarını, anlasalar bile verilen ahlak derslerinin yaşlarıyla o kadar dengesiz, o kadar karmaşık olduğunu söylemiştir. Hatta bu masalların birçoğunun onlara erdemden çok kötü alışkanlıklar kazandırdığını aktarmıştır. Bunun içindir ki Rousseau, bu masallardan sadece beş altı tanesinin çocuksu bir içtenliği olduğunu söylemiş (Rousseau, 1762:98) ve *Emile*'de çocukların en çok beğendiği "Karga ile Tilki" anlatısını incelemiştir.

Rousseau,*Emile*'in ilk bölümünde fikri meşguliyete hiç yer vermemiş, ikinci bölümde de çocuğun ana dili dışında başka bir dil öğrenmesinin yanlış olacağına işaret etmiştir. Hatta yabancı dilin 12-15 yaş arasında bile öğretilmemesi gerektiğini söylemiştir (Atuf, 1932:100). Rousseau Karanlık Çağ'da, çocukları akıllı yapmak için ne lazımsa yapıldığını, artık bundan sonra çocuğun bedenini, duyu organlarını güçlendirmenin daha doğru olacağını savunmuş ve çocukların beynini mümkün olduğunca gereksiz bilgilerle işlememek gerektiğini vurgulamıştır (Kanad, 1963:347-348). Rousseau ikinci bölümde, çocukların ödevlerinden önce haklarını bilmelerini, sade ve kolay şarkıları öğrenmelerini tavsiye etmiştir. Öte yandan çocuklara ahlaki öğütler verilmemeli, onlara sadaka verdirilmemeli, hikâye ezberlettirilmemelidir (Rousseau, 1762:121).

Emile'in üçüncü bölümünde, 12-15 yaş arası ele alınmıştır. Bu dönemde çocuk, içsel duygulardan ziyade (arzu, heves, vb.) çok bedensel güce sahiptir. Bu güç, bilgi edinmeyi olanaklı kılar. İşte bu nedenle Rousseau'ya göre öğrenme, tam da bu dönemde başlar. Çevreye ve kişilere karşı merak, bu dönemde daha belirgin biçimde görülür. Bu yaş aralığındaki çocukların sürekli soru sormaları bu dönemdeki gelişimsel özelliklerinden kaynaklıdır. Rousseau, çocukların merakını gidermek için bol bol materyal kullanılması ve çocuklara gösterilmesi gerektiği söylemiştir (Kanad, 1963:351-352). Üçüncü bölüm zihinsel eğitim, deneysel eğitim, yarar düşüncesi, marangoz Emile, yargının oluşumu-Emile on beş yaşında alt bölümlerinden oluşmaktadır. Bu dönem, yetişkinliğin başlangıcıdır ve on iki, on üç yaşlarındaki çocuğun güçleri çabuk gelişir. Kendisine öğretilecek şeyler arasında seçim yapar, öncelikle var olan bilgiyi değil, işine yarayacak somut olan bilgiyi tercih eder (Rousseau, 1762:122). Bu dönemde çocuk yavaş yavaş coğrafya, fizik, astronomi gibi alanlarda bilgi sahibi olmaya başlar. Yaşadığı köyün, diğer köy ya da şehirlerle olan uzaklık-yakınlık ilişkisini görür, güneşin batışı, doğuşu ve ayın hareketleri gibi evrenin hareketleriyle bazı durumları öğrenir (Rousseau, 1762:135). Bu dönemde bir çocuğun sıklıkla sorduğu sorular, "Falanca şey niçin iyi ve niçin faydalıdır?" (Kanad, 1963:352) gibidir. Aslında bu sorunun amacı, çocuklara bilimi sevdirmek ve bunu gerçekleştirmenin yolu çocuğa bilmek istediği şeyleri öğretmek, bilmek istemediği şeyleri öğretmemektir.

Rousseau, Emile'in içinde yaşadığı toplumu ve çevresini iyi tanımasını, bedensel ve zihinsel gelişimi yanı sıra yaşadığı köydeki bireylerin zanaatlarını öğrenmesini ister. Bu nedenle Emile için en iyi mesleğin marangozluk olduğunu söyler (Rousseau, 1762:143). İlk iki bölümde çocuklar çevrelerinde olup biteni duyarlar, görürler ve izlerlerken bu bölümde bunlar üzerine düşünürler ve sorular sorarlar.

On altı yaşından evlenme çağına kadar geçen süreyi konu edinen kitabın dördüncü bölümü sırasıyla, sevimlilik ve merhamet, tarih eğitimi, kısa öykülerin yararları, dinsel eğitim, din eğitimi, Savua rahibinin mezhebi, zevk üzerine alt başlıklarından oluşur. Bu bölümde Rousseau, öncelikle çocukların sevme, acıma duygularının geliştirilebilmesi ve bu duyguları yaşayan insanlarla duygudaşlık kurabilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca çocukların insanı ve toplumu daha iyi tanıyabilmesi için büyük tarihçi Plutarque'ın tarih yazılarını okumalarını ifade etmiştir. Ama özellikle eski zaman tarihi okumalarını, yeni zaman tarihinin gerçekleri pek yansıtmadığını aynı zamanda yeni zaman tarihçilerinin duygusal davrandıklarını, bu nedenle objektif olamayacaklarını söylemiştir. Din ve ahlak eğitimi de bu dönemde başlamalı ama asla herhangi bir dini ya da ahlaki davranışı kabul etmeye zorlanmamalıdır. Tüm bunlara ilaveten insan ilişkilerinde sıklıkla karşılaşılan duygularda bu dönemde öğretilmelidir (Rousseau, 1762:143).

Bu dönemde çocuklar, her şeyi düşünmeye ve çevresinde gerçekleşen olaylar hakkında karar vermeye başlamıştır. Çünkü *Emile*, şehirde yaşayacaktır. Bu nedenle gördüğü, duyduğu ve konuştuğu her şey hakkında kafa yormalı ve doğru hükümler vermelidir. Eğer *Emile,* bunları yapmazsa şehir hayatında birçok hatayla karşı karşıya kalacaktır.

Bu dönemin sonlarına doğru Emile, epeyce büyümüştür. Artık öğretmenin arkadaşı olacak yaşa erişmiştir. Öğretmeni onu yavaş yavaş evlenme düşüncesine yönlendirir. Dünya ile sıkı ilişkiler içinde bulunan *Emile*'in duyguları oldukça gelişmiş ve hoşuna giden ya da gitmeyen şeylerin neler olduğunu öğrenmiştir. Hatta Rousseau onu, bu konuda görgü edinmesi için kötü zevklerle dolu Paris'e götürür ve gördükleri, yaşadıkları üzerine düşünmeye sevk etmiştir (Kanad, 1962:355). Rousseau, *Emile*'in beşinci bölümünü Sophie veya kadın, gençlik eğitimi, Sophie'nin portresi, Emile ve Sophie'nin karşılaşması, oyunlar,

dargınlıklar, uzun bir yolculuğun bilançosu, Emile ve Sophie'nin evlenmesi gibi alt başlıklarla ele almıştır (Rousseau, 1762:5-113). Sophie'de, Emile gibi doğal bir ortamda büyümüştür. Fakat Sophie'ye uygulanan eğitimle Emile'e uygulanan eğitim aynı değildir. Rousseau Sophie'yi sade, işveli ve sevimli, şekerlemeyi seven, çok duygusal, eğitimli, birazcık inatçı ama asla asık suratlı olmayan, dini yönden donanımlı ama asla dine sıkı sıkıya bağlı olmayan, erdemli, sosyete yaşamını bilen, fakat çapkınların haddini bildiren biri olarak tanıtır. Sophie, Fénelon'unTélémaque'ını okumuştur. Rousseau onu, Emile için tam biçilmiş bir kaftan olarak yansıtmıştır. Emile ve Sophie bu bölümde karşılaşır ve birbirlerini severler. Fakat Emile'in eğitim süreci daha tamamlanmamıştır. İnsanları, sosyal çevreyi ve siyaseti daha iyi tanıması için iki yıl değişik ülkeleri görmesi gerekmektedir. Emile bu görevini de gerçekleştirdikten sonra Sophie'yle evlenir. Çocukları olur ve öğretmeninin işi burada son bulur (Alsan, 1962:82). Bu bölümde Rousseau, Sophie'nin birçok erdeminden bahsetmiştir. Zira erdem, mesut bir yuva kurmanın gereğidir. Rousseau'ya göre kızlar ince yapılı, hoş, yumuşak ve şık olmalıdır. Aynı zamanda süse ve süslenmeye önem veren kızlar, erkeklerin kendilerini beğenmelerini ister. Çünkü kızlar, küçük yaşlarda bebeklerini süslemeyi öğrenirler. Fakat Rousseau, kızların fazla oyun oynamamaları gerektiğini çünkü oyunun kızlarda itaatsizliğe neden olduğunu söylemiştir (Kanad, 1963:355-356). Rousseau, erkekler ve kızlar arasındaki farklılıkları şöyle açıklamıştır. Erkekler bir şeyin faydası üzerine odaklanırken, kızlar ise bir şeyin hoşa gitmesi üzerine yoğunlaşır; erkekler "bu niçin iyidir?" diye sorarken, kızlar ise, "bu şey nasıl karşılanacak?" sorusunu sorarlar (Kanad, 1963:356; Rousseau, 1762:143).

Beşinci bölümde Rousseau, kızların mümkün olduğunca hayata erken atılmaları ve topluma karışmaları gerektiğini söylemiştir. Ayrıca erkeklerin ve kızların ödevlerini yapmakla mutlu olabileceklerini ve böylece haklarını elde edebileceklerini ifade etmiştir. Yine bu bölümde de çok öğüt vermenin doğru olmayacağını ve sürekli bu yola başvurmanın eğitimi öldüreceğine vurgu yapmıştır.

Kitabın sonunda Rousseau, Emile ve Sophie'yi evlendirir ama onları hemen terk etmez. Eğer Emile günün birinde "Siz eserinizi tamamladınız. Ben de sizin gibi olmaya çalışacağım" (Rousseau, 1762:113) derse o zaman öğretmen, Emile'in kendi çocuklarını yetiştireceğine inanarak onlardan ayrılır (Kanad, 1963:356).

Rousseau'nun *Emile*'i,eğitimde bir çığır açmıştır. Kendi yaşamındaki zıtlıklar, eserlerine büyük ölçüde yansımıştır. Rousseau, büyük eleştiriler almasına rağmen, Aydınlanma Çağı'na kadar benimsenen ve uygulanan birçok görüşün yanlış olduğunu dile getirmiş, herkesi eğitim konusunda uzun uzadıya düşündürmeyi başarmıştır. Düşüncelerinde J. Locke, Montaigne düşünürlerin izlerine rastlamak mümkündür. Fakat o, bu düşüncelerini seleflerinden daha gerçekçi ve daha parlak bir biçimde yansımıştır. En önemlisi de Rousseau, çocuğun tabiatını tanımak ve buna göre eğitim vermek düşüncesini en güçlü biçimde savunan bir düşünür olmuştur.

Rousseau, çocuk yetiştirirken dönemin eğitim tarzına ve bu tarza körü körüne bağlı olan aileleri eleştirmiştir. Eğitimin çok erken başlamasını gerektiğini ve bu süreçte çocuğu sevmenin şart olduğunu söylemiştir. Sonuç olarak Rousseau'nun düşünceleri, çağına göre oldukça parlak, köklü ve cesurdur. Bir çocuğun eğitiminde bedensel gelişimi dikkate almak, onun yeteneklerini bilmek ve buna göre eğitim vermek, meslek öğrenmesini tavsiye etmek günümüzde de halen kabul gören düşünceleri olduğu gibi, çocuk eğitiminde birçok şeye seyirci kalmak, eğitimde okulu ortadan kaldırmak, çocuğu sosyal ortamlardan uzak tutmak, kadın eğitimi konusundaki görüşleri de eleştirilmiştir.

Jacotot ve Dil Öğretim Yöntemi

Rousseau'dan sonra 19. yüzyılın Fransız eğitimcilerinden biri de Jacotot'dur. 4 Mart 1770'de Dijon'da dünyaya gelen Jacotot, kendi adıyla anılan yöntemin kurucusudur. 1818'den sonra çalışmalarında zekâyı ön plana çıkarmış ve her çocuğun, öğretmen olmadan öğrenebileceğini öne sürmüştür. Öğretmenin rolünü ise, öğrencinin dikkatini doğru yöne yönlendirmek ve desteklemekle sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Genç yaşta öğretmenliğe başlayan Jacotot, Fransız Devrimi'nin oluşturduğu atmosferle önemli görevlerde bulunmuştur. Daha sonra yönetimin değişmesi nedeniyle Hollanda'ya sürgüne gönderilmiştir. Hollanda'da Flaman öğrencilere Fransızca öğretmiştir.

Demircan (2005), Jacotot'nun sınıfta tek hedef dili (Fransızca) kullanılarak dil öğretmeye çalıştığını; (2005:152). Günday (2015) Jacotot'nun yönteminin Doğrudan Yöntemle benzerlikleri olduğunu söylemişlerdir (2015:134). Demircan, Jacotot'nun düşüncelerini, "Her şey her şeyin içinde-bir şeyi tam iyi öğren ve onun ötekilerle ilişkisini kur, bütün zekâlar eşittir, herkes kendi başına öğrenebilir" (2005:152) biçiminde aktarmıştır.

Jacotot'nun en önemli eseri, *EnseignementUniversel*'dir. Bu eserinde belirgin biçimde göze çarpan birkaç görüşü şöyledir: "Bütün zekâlar müsavidir. Zekâmızla biz bir Corneille, bir Newton olmak üzere doğmuşuz, Herkes kendi kendine tahsil edebilir, hatta kendisinin bile bilmediğini öğretebilir de. Her şey, her şey içindir vb. (Atuf, 1932:196).

Flamanca tek bir sözcük bilmeyen Joseph Jacotot, hiç Fransızca bilmeyen Flaman öğrencilere Fénelon'nun*Aventures de Télémaque* adlı eseriyle Fransızca öğretmiştir. Derste öğrencilerine, bu eserin "Calypso ne pouvait …" olarak başlayan ilk tümcesini ezberletmiş, tümcenin devamındaki sözcük ve sözcük gruplarını "Calypso ne pouvait se consoler… / Calipso ne pouvait se consolerdudépartd'Ulysse…" tekrarlattırarak ezberletmiştir (Demircan, 2005:152). Daha sonra öğrencilerinden okudukları bölümlerden bir metin yazmalarını istemiştir. Öğrencilerinin yazdığı metinlerde berbat tümcelerle karşılaşmayı beklerken, hiç beklenmedik bir sonuçla karşılaşır. Jacotot burada, bir dilin kurallarını doğrudan doğruya öğretmemiş, sözcüklerin tümce ya da metin içindeki kullanımlarını öğretmiş ve hatta ezberletmiştir. Böylece tek kelime Flamanca bilmeyen (cahil) bir hocayla ve tek kelime Fransızca bilmeyen (cahil) öğrencilere Fransızca öğretmiştir. İşte bu andan itibaren Jacotot kendi kendine öğrenmeyi sorgulamaya başlamıştır.

Jacotot'nun düşünceleri Fransa'da çok eleştirilmiş ve pek benimsenmemesine rağmen Almanya'da pek kabul görmüştür. Onun "Her şey, her şey içindir" düşüncesini Alman eğitimciler, herhangi bir dersi çocuğa mantıklı ya da soyut bir biçimde göstermekten çok, onu bir düşünceden başka bir düşünceye, bazen örnekten kurala, bazen de kurallardan uygulamaya doğru kullanmak olarak yorumlamışladır. Böylece çocuk bizzat görerek, keşfederek, kıyaslayarak, dokunarak öğrenmelerini temin eden bir yöntem olarak (Atuf, 1932:198) değerlendirmişlerdir.

Jacotot, herkesin kendi kendine öğrenebileceğini iddia ederek öğretmeni ikinci plana itmiştir. Ona göre, öğrenci bütün işini kendi yapmalı, öğretmen onu takip ve teşvik etmeli, ama asla müdahale etmemelidir. Öğretmen kuramsal hiçbir açıklama yapmamalı, öğrenci genellemeleri, ayırmaları, kuralları ve ilişkileri daha önceden kazandığı deneyimlerle gerçekleştirmelidir. Öğretmen, öğrencilerini düşüncelerinde özgür bırakmalı, mümkün olduğunda sessiz kalmalıdır. Sonuç olarak, Jacotot döneminin eğitim sorunlarını çözmek için yeni düşünceler geliştirerek kendilerinden sonra gelen eğitimcilere yol göstermişlertir.

4. Sonuç

16. ve 17. yüzyılda yaşanan bilimsel, kültürel, sosyal, ekonomik ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmelerle Voltaire, Diderot ve Rousseau gibi Aydınlanma Çağı düşünürlerinin katkılarıyla felsefe ve eğitim yeni bir döneme kapı aralamıştır. Aslında Kant'ın da dediği gibi Aydınlanma Çağı, insanlığın kendi kabahatleri yüzünden içine girdiği girdaptan çıkma uğraşı verdiği dönemdir. Felsefi ve eğitimsel düşünceleriyle insanları aydınlatmak için uğraş veren Rousseau, düşünceleriyle 1789 Fransız İhtilali'ne zemin hazırlayan Diderot, Voltaire ve Montesquieu gibi Aydınlanma Çağı düşünüleri arasında yer almıştır. Rousseau, sadece düşünür değil, aynı zamanda eğitimcidir. *Emile* adlı eseri kendinden sonra gelen eğitimcilere kaynak olmuştur. Rousseau, eserinde toplumların kendilerine özgü eğitim düşünceleri oluşturmaları gerektiğini, bunu yaparken de insan toplum ve doğa faktörlerinin dengeli biçimde dikkate alındığı bir sistemin uygulanması gerektiğini söylemiştir. Kitabında doğaya dayalı eğitim anlayışını benimseyen Rousseau, bir öğretmen eşliğinde Emile'in öğrenme mücadelesini beş bölüm halinde örneklerle açıklamıştır. Emile, küçük yaşta eğitmen gözetiminde köye götürülür, orada tüm olan biteni görerek, duyarak, yaşayarak öğrenir. Belirli bir yaşa gelince topluma karışır, evlenir ve çocuk sahibi alır. Kendi çocuklarını da böyle eğitir. Sonuç olarak günümüzde birçok konuda eleştirilen yönleri olsa da *Emile* kitabı eğitimciler için önemli bir kaynak olmuştur.

Rousseau, doğadan hareket ederek çocuğun eğitilmesini savunmuş, her daim yetişkinlerin kendilerini çocuklarının yerine koymalarını istemiş ve düşüncelerini çocuklara dikte etmemelerini öğütlemiş, sistemin değil, doğanın öğrettiği bilgileri dikkate almak gerektiğini söylemiştir. Başka bir deyişle, zaten doğası gereği yürüyecek olan çocuklara yürümeyi öğretmenin oldukça yanlış bir davranış olduğunu ifade etmiş, işte bütün yetişkinlerin yaptığı hatanın bu olduğunu söylemiştir. Rousseau eğitim üzerine olan düşüncelerini, gerek çağdaşlarına gerekse kendinden önceki düşünürlere göre daha cesur, daha köklü, daha parlak biçimde sunmuştur. Bu yönüyle *Emile* Platon'un *Devlet* adlı eserinden sonra yazılmış en önemli eğitim içerikli eserdir. Jacotot'un eğitime katkısı, yabancı dil olarak Fransızcanın öğretiminde ve uyguladığı yöntemin başarılı bir biçimde sonuçlanmasıyla karşımıza çıkmıştır. Sonuç olarak Jacotot'nun eğitim alanındaki görüşleri, çağının yabancı dil eğitimi sorunlarını çözmede etkili olmuştur.

Kaynakça

Alsan, N. (1962). *Jean-Jacques Rousseau Hayatı, Sanatı, Eseri*. İstanbul: Varlık Yayınevi.

Arslan, H. (2010). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Prof. Dr. Cevat Celep). 3. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık

Atuf, N. (1932). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Devlet matbaası.

Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara: Binbaşıoğlu yayınları.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der yayınları.

Ercan, R. (2009*) Eğitimin Felsefi Temelleri*. Eğitim Bilimlerine Giriş. (Ed. Nevin Saylan). 3. Baskı Ankara: Anı yayıncılık.

Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri,* Ankara: Favori yayınları.

Güneş, H. (2009). *Eğitimin Tarihsel Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Prof. Dr. Nevin Saylan). 3. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

Helvacı, A. (2009). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Figen Ereş). 3. Baskı. Ankara: Maya akademi.

Leif, J.,Rustin, G. (1974). *Genel Pedagoji.* (Çeviren: Nejat Binbaşıoğulları). 1. Baskı. Ankara: Milli Eğitim basımevi.

Rousseau, J. J. (1762), *Emile ou De l'Education*. Livres I, II, III, IV, V. Erişim: [http://classiques.uqac.ca/ classiques/Rousseau_jj/emile/emile.html]

Sarpkaya, R. (2010). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Prof. Dr. Cevat Celep). 3. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

Sönmez, V. (2006). *Eğitimin Felsefi Temelleri*, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, (Ed. Veysel Sönmez) Ankara: Anı yayıncılık.

Sönmez, V. (2012). *Eğitimi Felsefesi*. 11. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

TDK, Eğitim Terimleri Sözlüğü. (1974) Erişim: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts &kategori1=veritbn&kelimesec=107568]

TDK, Güncel Türkçe Sözlük. Erişim: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts]

TDK, Büyük Türkçe Sözlük. Erişim:[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid= TDK.GTS.5b8445b9122aa9.54364937]

Üstüner, M. (2002). *Eğitimin felsefi Temelleri*, Eğitim Üzerine, (Ed. Erdal Toprakçı). Ankara: Ütopya Eğitim Dizisi.

Yücel, C. (2010). *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar.* Eğitim Bilimine Giriş. (Ed. Prof. Dr. Cevat Celep). 3. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

Hemşirelik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bakım Planlarındaki Hemşirelik Tanıları ve Verilerin Analizi

Arş. Gör.Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
tubakarabey@hotmail.com
Dr. Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sahueraydin@gmail.com

Özet

Hemşirelik tanısı, özünde bakım olan hemşirelik uygulamalarına sistematik bir bakış açısı ve problem çözme becerisi kazandırır. Doğru olarak belirlenen bir hemşirelik tanısı hasta bakım kalitesinin artmasını sağlayacaktır. Bu nedenle çalışmanın amacı; hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin klinik uygulamalar sırasında hazırladıkları hemşirelik bakım planlarında yer alan hemşirelik tanılarını ve bu tanıları koymak için topladıkları verilerin yeterliliğini analiz etmektir. Doküman analizi modeli kullanılarakyapılan araştırma, bir üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinde uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde 110 birinci sınıf hemşirelik öğrencisinin yaptığı bakım planları oluşturmuştur. Veriler, öğrencilerin veri toplamak için kullandıkları fonksiyonel sağlık örüntüleri veri toplama formundan ve öğrencilerin hazırladıkları hemşirelik bakım planlarından elde edilmiştir. Bakım planlarında yer alan tanıların doğruluğu ve tanı koymak için verilerin yeterli olup olmadığı oluşturulan bir form ile değerlendirilmiştir.Öğrencilerin hazırladığı 110 bakım planında toplam 1115 hemşirelik tanısı belirlenmiştir. Öğrencilerin NANDA-I Taksonomi II'ye göre bakım planlarında hemşirelik tanılarının büyük bir kısmını: Enfeksiyon riski (%22), bilgi eksikliği(%26), anksiyete (%19) ve ağrı (%13) olduğu görülmüştür. Bakım planlarının değerlendirme kısmının öğrenciler tarafından büyük oranda eksik (%36) ya da yanlış (%28) doldurulduğu saptanmıştır.Öğrencilerinin ilk klinik uygulamalarında doğru olarak kullandıkları hemşirelik tanıları oranının yüksek olması memnuniyet vericidir. Ancak üzerinde durulması gereken nokta yetersiz veri ile hemşirelik tanısının belirlenmesi, tıbbi tanı, semptom ve bulguların hemşirelik tanısı olarak ifade edilmesidir. Bu nedenle hemşire eğitimciler veri toplama, verilerin analizi ve tanı koyma aşamalarında öğrenciye rehberlik etmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik tanısı, Hemşirelik öğrencileri, Bakım planı, Eğitim*

NursingDiagnosesand Data Analysis in Nursing First Class Students' CarePlans

Res. Asst. Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa University
tubakarabey@hotmail.com
Dr. Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa University
sahueraydin@gmail.com

Abstract

The diagnosis of nursing gives a systematic perspective and problem-solving skills to nursing practices that are essential in nursing practice. A correctly diagnosed nursing diagnosis will increase the quality of patient care.The aim of this study is; to analyze the adequacy of nursing diagnoses included in nursing care plans prepared by nursing first-year students during clinical practice and the data they gather to put these diagnoses.Document analysis study was conducted at a university health sciences faculty. A total of 110 care plans were made by first grade nursing students in the spring semester of the 2017-2018 academic year. The data were obtained from the Functional Health Patterns Data Collection Form used by the students to collect data and the nursing care plans they prepared. The accuracy of the diagnoses in the care plans and the adequacy of the data to diagnose were assessed.A total of 1115 nursing diagnoses were found in 110 care plans prepared by the students. The majority of nursing diagnoses in the NANDA-I Taxonomy II care plans were: Infection Risk (22%), Knowledge Lack (26%), Anxiety (19%) and Pain (13%). It was determined that the evaluation part of the maintenance plans was filled in by students (36%) or wrongly (28%).It is pleasing that students have a high rate of nursing diagnoses correctly used in their initial clinical practice. However, the point to be emphasized is to determine the diagnosis of nursing with inadequate data, and to express medical diagnosis, symptoms and findings as nursing diagnosis. For this reason, nurse educators should guide the student in the stages of data collection, data analysis and diagnosis.

Keywords: *Nursing diagnosis, Nursing students, Care plan, Education*

1. Giriş

Hastalık durumunda planlanan uygun girişimlerle problem çözme sorumluluğunu taşıyan hemşirelik, profesyonel kimliğini sağlık sisteminde görünür hale getirmek amacıyla ortak terminoloji oluşturmayı amaçlamaktadır (1, 2). Modern hemşirelik, "hemşirelik süreci" denilen, hasta bakımını organize etme ve sağlamada sistematik süreci kabul etmektedir (3). Bu süreç, verilerin toplanması, hemşirelik tanısının koyulması, sonuç kriterlerinin belirlenmesi, planlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarından oluşur (4). Hemşirelik süreci, sağlıklı/hasta bireyin bakımının sürdürülmesinde öğrencinin bireyibütüncül olarak ele almasına yardımcı olur. Türkiye'de lisans düzeyinde eğitim yapan hemşirelik okullarının neredeyse tamamına yakınında hemşirelik süreci uygulanmaktadır (5). Öğrenciler hemşirelik sürecini sınıfta, hemşirelik becerileri laboratuvarında ve çoğunlukla klinik stajlar sırasında kullanmaktadır.Öğrencilerin hemşirelik sürecini öğrenmesi, benimsemesi, doğru hemşirelik tanılarını koyması ve uygun hemşirelik girişimlerini planlamasında mevcut sıkıntılar varolmaktadır. Ülkemizde yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin klinik uygulamalarda hemşirelik sürecini ve hemşirelik tanılarını kullanmanın önemini yeterince farkına varamadıkları bulunmuştur (6).

Günümüzde hemşirelik tanılarını, girişimlerini ve bakım sonuçlarını tanımlayan pek çok sınıflama sistemi kullanılmaktadır. NANDA Hemşirelik Tanıları Sınıflaması Amerika Hemşireler Birliği (ANA) onaylı bu sistemler arasında yer almaktadır (7). Bakımda kaliteyi sağlamak ve standart bir dil oluşturmak için uluslararası platformda günümüzde en çok tercih edilen hemşirelik tanılama terminolojisi NANDA dır (8, 9). NANDA gibi uluslararası hemşirelik tanılama sistemi hasta verilerini görünür kılarak verilerin analiz edilmesi ve bakım sonuçlarının takip edilmesi açısından hemşirelik öğrencileri için bir rehber niteliği taşımaktadır.Hemşirelik tanılarını şu şekilde sınıflandırmak mümkündür Bunlar: Var olan (gerçek) problem: Klinik

olarak tanımlayıcı özellikleri doğrulanmış,tanı konulmuş problemdir. Potansiyel problem (gelişebilecek problem): Bireyi, aileyi ve toplumu tehditeden risk faktörü ileride problem olabilir. Olası hemşirelik problemi: Problemi doğrulamak için daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Ortak problemler: Sağlıklı/hasta bireyin gerçek, potansiyel ve olasıproblemlerinin yanı sıra, hemşirenin tek başına çözümleyemeyeceği, diğer sağlıkekibi üyeleri ile iş birliği içinde çözümlenebilecek olan problemlerdir (7,9). Şendir ve ark. nın (10) çalışmasında son sınıf hemşirelik öğrencileri, bakımın hemşirelik süreci doğrultusunda uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Keski ve Karadağ (11)'ın çalışmasında son sınıf hemşirelik öğrencilerinin büyük bir kısmı (%88) hemşirelik sürecinin mesleğin profesyonel gelişimini arttırdığını belirtmiştir. Literatürde hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda lisans eğitiminde hemşirelik sürecinin önemini kavramadan ve süreci öğrenmeden mezun olan öğrencilerin, mezun olduklarında da hemşirelik sürecini kullanamadığı görülmektedir (12,13).

Bu çalışma, hemşirelik öğrencilerinin, Hemşirelik Esasları dersinin klinik uygulaması sırasında bakım verdikleri hastalarda saptadıkları hemşirelik tanılarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları;

1. Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerininbakım planlarında yer alan hemşirelik tanıları yeterli düzeyde midir?
2. Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerininsaptadıkları hemşirelik tanılarında eksiklikler nelerdir?
3. Hemşirelik birinci sınıf öğrencileri en çok hangi hemşirelik tanı/ tanılarını belirlemekte zorluk yaşamıştır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma; öğrencilerin, Hemşirelik Esasları dersi uygulamalarında, hasta sorunlarını belirleyebilme durumlarını saptamak amacıyladoküman analizi modeli kullanılarak yapılmıştır.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Doküman Analizi Modeli kullanılarak planlanan bu araştırma, bir üniversitenin sağlık bilimleri fakültesinde uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 öğretim yılının bahar döneminde birinci sınıfta öğrenim gören 110 hemşirelik öğrencisinin yaptığı toplam 1115 bakım planı oluşturmuştur.Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, 18 yaşından büyük ve en az iki gün bakım verilen hastalara bakım planı yapan, araştırmaya katılmayı kabul eden ve raporlarını teslim eden öğrencinin bakım planı araştırma kapsamına alınmıştır.

VerilerinToplanması/VeriToplamaAracı

Veriler, öğrencilerin Hemşirelik Esasları dersinde kullandıkları Fonksiyonel Sağlık Örüntüleri (FSÖ)temel alan NANDA tanı listesine göre hazırlanan hemşirelik bakım planlarından elde edilmiştir. Dersin klinik uygulaması Mart- Haziran 2018 tarihleri arasında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sağlık Araştırma ve Uygulama Merkezi/ Hastanesinde dahili ve cerrahi kliklerinden 8 klinikte yapılmıştır.

Öğrenciler hemşirelik esasları dersinin hastane uygulamasında haftada 2 gün kliniktehastalarına bakım vermişlerdir. Öğrenciler uyguladıkları hemşirelik bakımını, hemşirelik sürecine rapor etmişlerdir. Bu raporlarda öğrencilerin hasta sorunlarını belirleme durumları, araştırmacı tarafından FSÖ dayalı NANDA kriterlerine göre değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır. Öğrenciler NANDA-I taksonomisine uygun olarak hemşirelik tanılarını belirlemekte, tanımlayıcı özellikleri, ilişkili faktörleri, hasta sonuçlarını ve problemi çözmeye yönelik hemşirelik girişimlerini ve sonuçları değerlendirmeyi belirlemektedir.

Veri Analizi

Öğrencilerin belirledikleri hemşirelik tanı sayısı ve tanıların ne sıklıkta konulduğu sayı ve yüzde olarak SPSS 22.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Öğrencilerin hazırladığı 110 bakım planında toplam 1115 hemşirelik tanısı konulduğu belirlenmiştir.Öğrencilerin NANDA-I Taksonomi II'ye göre bakım planlarında hemşirelik tanılarının büyük bir kısmını: Enfeksiyon riski (%22), Bilgi Eksikliği,(%26), Anksiyete (%19) ve Ağrı (%13) olduğu görülmüştür. Bakım planlarının değerlendirme kısmının öğrenciler tarafından %36 (n=401) oranında eksik ya da %28 (n=312) oranında yanlış doldurulduğu saptanmıştır.

Tanıların FSÖ alanlarına göre dağılımları incelendiğinde;%15,1'iSağliğinalgilanmasi ve sağlık yönetimi, %24'ü beslenme-metabolik, %2,2'si boşaltım biçimi, %23,1'i aktivite egzersiz, %8,8'i uyku-dinlenme, %9,7'ı bilişsel algılama biçimi, %5,8'i kendini algılama,%2,2'sinin rol ilişki biçimi,%1,4 cinsellik üreme biçimi, %5,8 'i başetme-stres biçimi ve %2,2 inanç ve değerler biçimi alanlarında olduğu belirlenmiştir.

Tablo1. *Fonksiyonel Sağlık Örüntüleri Altında Gruplanmış Hemşirelik Tanıları*

	N	**%**
1. Sağlığın Algılanmasi ve Sağlık Yönetimi	169	15,1
2. Beslenme ve Metabolik Durum	268	24,0
3. Boşaltım Biçimi	25	2,2
4.Aktivite Egzersiz Biçimi	257	23,1
5.Uyku Dinlenme Biçimi	98	8,8
6. Bilişsel Algilama Biçimi	109	9,7
7. Kendini Algilama- Kavrama Biçimi	63	5,8
8. Rol- İlişki Biçimi	24	2,2
9 Cinsellik Üreme Biçimi	16	1,4
10.Başetme – Stresi İle Başetme Biçimi	63	5,8
11. İnanç ve Değerler Biçimi	24	2,2

4. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin bakım planlarında yer alan 1115 hemşirelik tanısının daha çok mevcut ve risk hemşirelik tanıları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin daha çok hastanın fizyolojik sorunlarına yönelik tanılar belirledikleri, kendilerine soyut gelen ve konuşmaktan rahatsız oldukları cinsellik-üreme ve değer-inanç alanına yönelmekten kaçındıkları görülmüştür.

Araştırmada öğrencilerin en sık kullandıkları hemşirelik tanılarıenfeksiyon riski, ağrı, anksiyete vebilgi eksikliğidir. Aydın ve Akansel (2013)'in çalışmasında öğrencilerin sıklıkla kullandıkları tanılar enfeksiyon riski, akut ağrı, anksiyete, aktivite intoleransı, dengesiz beslenme: beden gereksiniminden az ve konstipasyondur (15). Özer ve Kuzu (2006)'nun çalışmasında öğrencilerin belirledikleri en sık kullandıkları hemşirelik tanıları enfeksiyon riski, akut ağrı, uyku örüntüsünde bozulma, deri bütünlüğünde bozulma riski, aktivite intoleransı ve konstipasyondur (14). Türk ve ark., (2013) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin en sık kullandıkları hemşirelik tanılarının enfeksiyon riski, akut ağrı, konstipasyon, uyku örüntüsünde bozulma, anksiyete, aktivite intoleransı, fiziksel hareketlilikte bozulma ve travma riskidir (16).

Birinci sınıf öğrencilerinin ilk klinik uygulamalarında bakım planlarında kullandıkları hemşirelik tanılarının büyük bir kısmı doğrudur. Ancak hemşirelik tanılarının yetersiz objektif ve subjektif verilere dayanılarak belirlendiği, tıbbi tanı, semptom ve bulguların hemşirelik tanısı olarak düşünülüp, veri toplama formlarına kaydettikleri saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin yanlış hemşirelik tanısı koymasına, buna bağlı olarak uygun olmayan bakım planı hazırlama ve hastaya özgü olmayan hemşirelik girişimlerde bulunulmasına sebep olmaktadır.

Kaynakça

Akça, AF, Editor. (2008.) Hemşirelik Süreci, Temel Hemşirelik Kavramlar, İlkeler ve Uygulamalar. Medikal Yayıncılık, İstanbul.

Ay F. (2008). Uluslararası Alanda Kullanılan Hemşirelik Tanıları ve Uygulamaları Sınıflandırma Sistemleri. Türkiye Kinikleri Journal of Medical Science, 28(4): 555-561.

Ayan S. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin NANDA-I Hemşirelik Tanılarını Belirleme Yetkinliğinin Saptanması. İstanbul Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Aydın N, Akansel A. (2013). Determination of accuracy of nursing diagnoses used by nursing students in their nursing care plans. International Journal of Caring Sciences (IJCS), 6(2):252-257.

Birol L. (2009). Hemşirelik süreci: Hemşirelik bakımında sistematik yaklaşım. 9. Baskı, İzmir: Etki Matbaacılık, p.158-70.

Doenges ME, Moorhouse MF. (2012). Application of Nursing Process and Nursing Diagnosis. 17th Ed, Philadelphia: FA. Davis Company, 10-35.

Erdemir F, Altun E, Geckil E. (2004). Nursing Students' Self Assessment and Opinions About Nursing Diagnosis in Clinical Practice. Int J Nurs Terminol Classif, 14(4):34.

Gordon M. (2003). Why Do We Need Standarized Nursing Languages? Historical Development of The Nursing Classification Systems- An Over View. Hemşirelik Sınıflama Sistemleri. Klinik Uygulama, Eğitim, Araştırma ve Yönetimde Kullanımı. Ankara: Başkent Üniversitesi Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Bürosu.

Gök Özer F, Kuzu N.(2006). Öğrencilerin bakım planlarında hemşirelik süreci ve nanda tanılarını kullanma durumları. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 22(1): 69-80.

İlçe A, Totur B, Özbayır T. (2010). Beyin tümörlü hastaların uluslararası NANDA hemşirelik tanılarına göre değerlendirilmesi: bakım önerileri. J Neurol Sci, 27(2): 178-184.

Keski Ç, Karadağ A. (2010). Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin hemşirelik süreci hakkında bilgi düzeylerinin incelenmesi. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 12(1): 41-52.

Özer FG, Kuzu N. (2006). Öğrencilerin bakım planlarında hemşirelik süreci ve NANDA tanılarını kullanma durumu. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.22(1):69–80.

Sabuncu N, Editor. (2008). Hemşirelik bakımında ilke ve uygulamalar. Alter Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.

Şendir M, Aktaş A, Acaroğlu R. (2014). Hemşirelik Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin Hemşirelik Sürecine İlişkin Bilgi ve Görüşleri. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 17(3): 166-173.

Türk G, Tuğrul E, Şahbaz M. (2013). Determination of nursing diagnoses used by students in the first clinical practice. Int J Nurs Knowl, 24(3):129-133.

Uysal N, Arslan GG, Yılmaz İ, Alp FY. (2016). Hemşirelik İkinci Sınıf Öğrencilerinin Bakım Planlarındaki Hemşirelik Tanıları Ve Verilerin Analizi. CBUSBED Celal Bayar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 3(1): 139-143. 13.

Okul İklimi ile Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişki

Dr. Öğr. Üyesi Tevfik UZUN
Giresun Üniversitesi
tevfik.uzun@giresun.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültede algıladıkları okul iklimi ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Öğretmen adaylarının algıladıkları okul iklimi ve okula yabancılaşma düzeyleri nedir? 2. Öğretmen adaylarının algıladıkları okul iklimi ile okula yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? 3.Öğretmen adaylarının algıladıkları okul iklimi okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2018 yılında eğitim gören 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerini ölçebilmek amacıyla 'Üniversite Yabancılaşma Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama kullanılmış; korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları genel ortalamaları $\bar{x}$=2.86, okula yabancılaşma genel ortalamaları $\bar{x}$=2.30'dur. 2. Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında (r= -.53, p< 0.01) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. 3.Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları, okula yabancılaşmalarını negatif yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır (R=0.529 R^2=0.28, F=82.665 p<0.01) ve öğretmen adaylarının okul iklimi algıları okula yabancılaşmalarına ilişkin toplam varyansın % 28'sini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Okul İklimi, Okula Yabancılaşma*

Relation between the School Climate and Alienation to the School

Asst. Prof. Dr. Tevfik UZUN
GiresunUniversity
tevfik.uzun@giresun.edu.tr

Abstract

The purpose of this research is to examine the relation between the school climate perceived by the teacher candidates at the faculty they study and their alienations to the school. For this purpose, the answers to the following questions have been sought after: 1. What is the school climate perceived by the teacher candidates, and what are the levels of their alienations to the school? 2. Is there any meaningful relation between the school climate perceived by the teacher candidates, and their alienations to the school? 3. Does the school climate perceived by the teacher candidates meaningfully predict their alienations to the school? Relational screening model was used in the research. Study group of the research consisted of 215 teacher candidates having been studying at the teachers' college of a state university in the academic year of 2018. "School Climate Scale Intended for University Students" was used in order to determine the teacher candidates' perceptions of school climate. "University Alienation Scale" was used in order to determine the teacher candidates' levels of alienations to school. While percentage, frequency, and arithmetic mean among the descriptive statistics were used in the analysis of the research data, correlation and regression analyses were utilized respectively. The following outcomes have been attained from the research: 1. While the general average of the teacher candidates' perception of the school climate is $\bar{x}$=2.86, the general average of their alienations to the school is $\bar{x}$=2.30. 2. A negative relation (r= -.53, p< 0.01) has been found between the teacher candidates' perception of the school climate and their alienations to the school. 3. The teacher candidates' perception of the school climate predicts their alienations to the school negatively and meaningfully (R=0.529 R^2=0.28, F=82.665 p<0.01), in a way describing 28% of the total of the variance regarding their alienations to the school.

Keywords:*School climate, Alienation to the school*

1. Giriş

Okul iklimi, öğrencilerin eğitim ile ilgili duygu, tutum ve davranışlarını etkileyebilen önemli değişkenlerin başında gelmektedir. Okul iklimi, okul içindeki örgütsel yapıyla, eğitim ve öğretim uygulamalarıyla, kişilerarası ilişkilerle, değerlerle ve normlarla ilgili bir kavramdır. Okul iklimi, okul sistemi içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili faktörlerden meydana gelir. Bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler okulun iklimidir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Okul iklimi, öğretmenler ve yöneticiler tarafından belirlenen kurallar, yapılan uygulamalar ve programlar ile öğrencilerin günlük deneyimleri aracılığıyla ortaya çıkabilir (Ng veYuen, 2011). Pozitif bir okul iklimi öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin bir bağlanma ve güvenlik duygusu içinde olduğu okul toplumunu ifade etmektedir (Cohen, McCabe, Michelli vePickeral, 2009). Pozitif bir iklimin hakim olduğu okullarda; akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir; öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır; okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar; adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir; aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldan memnuniyetleri ile ilişkilidir. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme, güvenlik duygusu ve risk alma gibi özelliklerini olumlu ya da olumsuz olarak etkiler (Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010). Olumlu bir okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilemektedir. Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin davranışsal ve duygusal sorunları daha az yaşamasına neden olmaktadır (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Bu noktada okul ikliminin öğrencilerin okula yabancılaşmalarıyla ilişkili olabileceği, olumlu okul ikliminin öğrencilerin okula yabancılaşmalarını olumsuz yordayabileceği akla gelmektedir. Okula yabancılaşma; öğrencilerin bilgiden, öğrenmeden, öğrenme ile ilgili süreçlerden soğuması, uzaklaşması, bu süreçlerin zaman geçtikçe öğrencilere anlamsız gelmesi, öğrenmeye olan ilginin azalması, eğitimin giderek, sıkıcı, zevksiz ve sıradan bir etkinlik haline gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Sidorkin, 2000). Öğrencilerin okula yabancılaşmalarının nedenleri olarak; okulların bürokratik yapısı, kalabalık sınıflar, sürekli ve sonu gelmeyen merkezi sınavlar, yoğun ve değişken müfredat, işlevsiz bilgiler, çok hızlı değişen teknolojik materyaller, gerçek hayatla ilişkisi olmayan gereksiz bilgiler, gelecekle ilgili belirsizlikler, öğrencilerin karar süreçlerinin dışında tutulması gösterilmektedir (Sidorkin,2004; Erjem, 2005; Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Bu bağlamda öğretmen adaylarının okula

yabancılaşmaları ile ilgili değişkenler arasında okul ikliminin de olabileceği düşüncesi akla gelmektedir. Bu araştırmanın problem cümlesini, "Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ise, öğretmen adaylarının eğitim gördükleri fakültede algıladıkları okul iklimi ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının algıladıkları okul iklimi ve okula yabancılaşma düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının algıladıkları okul iklimi ile okula yabancılaşmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarını algıladıkları okul iklimi okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel çözümleme korelasyonel ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2008). Bu araştırmada korelasyonel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2017-2018 akademik yılında eğitim gören 215 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının, 157'si kız (% 73.0), 58'i erkektir (% 27). Öğretmen adaylarının; 35'i (% 16.3) Sınıf Eğitiminde, 36'sı (% 16.7) Türkçe Öğretmenliğinde, 31'i (% 14.4) Okul Öncesi Öğretmenliğinde, 36'sı (% 16.7) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlikte, 39'u (% 18.1) İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde; 38'i (% 17.7) Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinde eğitim görmektedir. Öğretmen adaylarının, 33'ü (% 15.3) 1. sınıf, 69'u (% 32.1) 2. sınıf, 86'sı (% 40) 3. sınıf, 27'si (% 12.6) 4. sınıftır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını belirlemek amacıyla Terzi (2015) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerine Yönelik Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipindedir ve 17 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerini ölçebilmek amacıyla; Burbach (1972) tarafından geliştirilen ve Ataş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 'Üniversite Yabancılaşma Ölçeği' kullanılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

İstatistiksel çözümlemeler SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde hesaplamaları kullanılmış; korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Mevcut verilerin analizler için uygunluğunu belirlemek amacıyla kayıp veri analizi, uç değerler analizi yapılmış, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı problemi incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerinden yararlanılmıştır. Bu araştırmada okul iklimine ait çarpıklık katsayısı -0.034, basıklık katsayısı 0.08; okula yabancılaşmaya ilişkin çarpıklık katsayısı 0.650, basıklık katsayısı 0.139 olarak belirlenmiştir. Bu değerler verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin doğrusallığısayıltısını incelemek üzere de saçılma diyagramı matrisi kullanılmıştır. Matriste yer alan değişken çiftlerinin oluşturduğu şekillerin elipse yakın olduğu gözlenmiştir. Böylece doğrusallık sayıtlıları da sağlanmıştır.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Değişkenler Arasındaki İlişkiler*

Değişkenler	$\bar{x}$	**SS**	**1**	**2**
1. Okul İklimi	2.86	0.65	-	
2. Okula Yabancılaşma	2.30	0.69	-.53**	-

$p < 0.01$

Araştırma bulgularına öğretmen adaylarının okul iklimi algıları genel ortalamaları $\bar{x}$=2.86, okula yabancılaşma genel ortalamaları $\bar{x}$=2.30 olarak hesaplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında (r= -.53, $p < 0.01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin olumlu algıları arttıkça okula yabancılaşmaları azalmaktadır.

Öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının okula yabancılaşmalarını anlamlı bir şekilde yordayıpyordamadığını belirlemek üzere basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının okul iklimi algılarının okula yabancılaşmalarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Okul İkliminin Okula Yabancılaşmayı Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.919	0.182	-	21.583	0.000*
Okul İklimi	-0.562	0.062	-0.529	-9.092	0.000*
R=0.529[a] R^2=0.280 F=82.665 P=0.000					

*p<0.001

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarınınokul iklimi algılarının okul yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0.529, R^2=0.280, F=82.665, p<0.001). Bulgulara göre, öğretmen adaylarının okula yabancılaşmalarına ilişkin toplam varyansın% 28'ninokul iklimi ile açıklandığı görülmektedir. Tablo 2'ye göre, regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonucu da anlamlıdır. Öğretmen adaylarınınokul iklimi algıları (β= -0.529, p<0.001) okula yabancılaşmalarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları orta düzeydedir. Alan yazında öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını orta düzeyde bulan araştırmalar bulunmaktadır.Gündoğan ve Koçak (2017), "Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı çalışmalarındaöğretmen adaylarının okul iklimi algılarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.Çelik,Terzi ve Gültekin (2017) de Pedagojik Formasyon Eğitimi alan öğrenciler üzerinde yaptığı "Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi" başlıklı araştırmalarında formasyon öğrencilerinin okul iklimi algılarını orta düzeyde bulmuşlardır. Mevcut araştırmanın sonuçları bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan Terzi ve Uyangör (2017) ise "Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi" başlıklı araştırmalarında öğretmen adaylarının okul iklimi algılarını yüksek bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık; fakülte yönetimlerinin uyguladıkları yönetsel politika farklılıklarından, öğretmen adayları ile öğretim elamanları arasındaki iletişim biçimi farklılıklarından, akademik gelişim ve öğrenmeye verilen önem farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın öğretmen adaylarının orta düzeyde bir okul iklimi algısına sahip olduğu sonucu; öğretmen adayları ile öğretim üyeleri ve okul yönetimi arasında orta düzeyde iletişim, işbirliği, karşılık anlayış ve güven olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre; öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeyleri düşüktür. Bu sonuç alan yazında öğretmen adaylarının okula yabancılaşmalarını düşük düzeyde bulan bazı araştırmaları desteklemektedir. Ataş ve Ayık (2013), "Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma" başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının okullarına karşı düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öte yandan Uşun ve Aslan-Altan (2017) ise "Öğretmen adaylarının eğitime yabancılaşma durumlarının eğitim programları çerçevesinde incelenmesi" başlıklı çalışmalarında öğretmen adaylarının orta düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılık; fakültelerdeki bürokratik anlayış farklılıklarından, sınıflardaki öğrenci sayılarının yoğunluğundan, öğrencilerin karar alma süreçlerine katılım farklılıklarından, öğretim elamanı-öğretmen adayı iletişim biçimi farklılıklarından kaynaklanmış olabilir. Öğretmen adaylarının yabancılaşma algılarının düşük olduğu sonucu; öğretmen adaylarının bilgiden, öğrenmeden ve öğrenme süreçlerinden uzaklaşmalarının düşük bir seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile okula yabancılaşmaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve okul iklimi algıları okula yabancılaşmalarını yordamaktadır. Başka bir deyişle, öğretmen adayları okullarına ilişkin olarak açık ve sağlıklı bir okul iklimi algıladıkça, okullarına karşı yabancılaşmaları azalmaktadır. Araştırmanın bu sonucu alan yazında yeralan birkaç araştırmayı desteklemektedir. Sular (2017); okul iklimi değişkenlerinden "öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması" ile öğrencilerin okula yabancılaşma puanlarıarasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.Thomson ve Wendt (1995), destekleyici okul ikliminin olduğu okullarda öğretmen adaylarının yabancılaşma düzeylerininazaldığını; destekleyici okul ikliminin azaldığı okullarda ise öğretmen adaylarının okula yabancılaşma düzeylerinin arttığını belirtmektedir. Welsh (2000) deolumsuz bir okul iklimine sahip okullarda öğrencilerin birbirlerine ve okulllarına ilişkin olarak yabancılaşmayaşayabilceğini belirtmektedir.Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), sağlılklı bir okul ikliminin öğrencinin okula yabancılaşmasını azalttığını vurgulamaktadır.

Araştıma sonuçlarına şu önerilerde bulanabilir:

1. Akademisyenler ve fakülte yöneticileri öğretmen adaylarına karşı daha destekleyici ve olumlu bir iletişim tarzı benimsemelidir.
2. Akademisyenler öğretmen adaylarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilir, onların akademik ihtiyaçlarını dikkate alabilir ve onlara karşı daha anlayışlı olabilirler.
3. Fakülde alınacak kararlara öğretmen adayları da dahil edilmeli, öğretmen adaylarının istek ve görüşleri dikkate alınmalıdır.
4. Eğitim fakültenin fiziki ortam ve olanakları artırılabilir.
5. Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için çeşitli sosyal aktivitelere daha fazla yer verilebilir.
6. Öğretmen adaylarının okul iklimine ilişkin algılarını ve okula yabancılaşmalarını derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemleri de tercih edilebilir.

Kaynakça

Ataş, Ö., ve Ayık, A. (2013). Öğretmen adaylarinda okula yabancilaşma. *Electronic Turkish Studies*, *8*(8), 103-122.

Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(4), 73-84.

Çelik, H., Terzi, A. R. ve Gültekin, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları ve okul iklimi ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5*(48), 422-434.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-415.

Gündoğan, A. ve Koçak, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Okul İklimi Algıları ile Akademik Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, *7*(3), 639-657.

Hoy, W. K.,& Miskel, C.C. (1991). *Educationl adimistration: theory research and practice*. Boston: Mc. Graw Hill. Inc.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Ng, C. K., & Yuen, M. (2011). The perceived school climate in invitational schools in Hong Kong: Using the Chinese version of the Inviting School Survey-Revised (ISS-R). *Journal of Invitational Theory and Practice*, 17, 11–21.

Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancilaşmasinda okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sitki Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla

Terzi, A. R. ve Uyangör, N. (2017). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve algıladıkları okul iklimi ilişkisi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, *7*(4), 185-196.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38:213-224.

Uşun, S., ve Aslan Altan, B. (2017). Öğretmen adaylarinin eğitime yabancilaşma durumlarinin eğitim programlari çerçevesinde incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(33).99-114.

Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.

Thomson, W.C.,&Wendt, J. C. (1995). Contribution of hardiness and school climate to alienation experienced by student teachers. *The Journal of Educational Research*, 88:5, 269-274.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 314-333.

Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin İletişim Becerileri

Perihan CENGİZ ÖZGENÇ
Amasya Üniversitesi
yusufardam23@hotmail.com
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
sevilayt2000@yahoo.com
Dr. Rumiye ARSLAN
Amasya Üniversitesi
rumiye.arslan@gmail.com

Özet

İletişim, kişilerin birbirleriyle etkileşimini sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreci içermektedir. Bu süreçte anlaşma, paylaşma gibi sosyal süreçlere dâhil olan her bireyin kendini sorunsuz ifade edebilmesi için iyi ve etkili bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Etkili iletişim sürecine dâhil olan kişilerin toplumsal hayata uyumu, toplumsal hayatta etkinliği ve birey olarak mutluluğu hayat boyu devam edecektir. İlgili literatür tarandığında iletişim becerileriyle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı halde farklı öğrenim seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin birlikte değerlendirildiği bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak bu araştırma farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin iletişim becerileri, bu becerilerin cinsiyete, sınıf seviyesine ve yaş aralıklarına göre değişiminin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma nicel araştırma türünde olup, çalışma gelişimci (enlemesine) araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 Eğitim/Öğretim yılının bahar döneminde, Elazığ'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı öğrenim seviyesindeki üç farklı eğitim kurumunda öğrenim gören 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde frekans dağılımı, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) yapılmıştır. Araştırmada özetle şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin iletişim becerileri ortalamalarının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Hem kızların hem de erkeklerin iletişim becerileri ortalamaları beklenenden daha düşük olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda farklı öğrenim seviyesinde bulunan 150 kişilik bir örnekleme uygulanan iletişim becerileri ölçeğinden öğrencilerin istenilen ortalamaya ulaşamadıkları sonucuna varılmıştır. Öncelikle hem erkeklerin hem de kızların testten aldıkları puan ortalamasının bu kadar düşük olmasının altında öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) gibi ülkemizde gerçekleştirilen sınavlar için hazırlık döneminde bulunmaları yatabilir. Bu yoğun ders çalışma döneminde öğrenciler herhangi bir sosyal etkinliğe zaman ayıramamakta ve birbirleriyle iletişim kurmaya bile vakit ayıramadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Buna karşılık öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaş aralıklarına göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İletişimin öneminin anlaşılması ve iletişim becerilerini etkili kullanılabilmesi için öğretmen ve velilere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin eksik olan iletişim becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için eğitim-öğretimin her kademesine etkili iletişim dersinin konulması ve uygulamalı etkinliklerin yaptırılması çalışmanın en önemli önerileri arasında bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *İletişim, İletişim becerileri, Farklı öğrenim seviyesindeki öğrenciler*

The Communication Skills of Students at Different Learning Levels

Perihan CENGİZ ÖZGENÇ
Amasya University
yusufardam23@hotmail.com
Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya University
sevilayt2000@yahoo.com
Dr. Rumiye ARSLAN
AmasyaUniversity
rumiye.arslan@gmail.com

Abstract

Communication is a process that lasts long-life and helps people communicate each other. In this process, people who takes part in social media and share something in his life need to have qualified and effective communication skills to express themselves. The adaptation of people taking part in the effective communication helps them lead a happy life during their daily activities. When the related literature investigated, it was seen that there was no study on the topic related to the communication skills of the students attending different level of learning. Furthermore, this study was carried on to determine the changes seen in the communication skills of the mentioned students depending on their gender, age intervals and grade levels. This study is a qualitative study, and it was carried on through developmental research method. The sample of the study consists of 150 students at different learning levels attending to three different state schools in the spring term of 2015-2016 academic year in Elazığ. In the study, "Inventory of Communication Skills" developed by Ersanlı and Balcı (1998) as a data obtained tool. Frequency distribution was applied on the obtained data, and for independent groups t test and one-way Anova were analyzed for analyses of the data. The following findings were reached at the at end of the research. It is seen that the communication skill ratios of the students are very low. It is also determined that both boys and girls have lower communication levels than the expected level. In this context, the sample of 150 students at different learning levels could not benefit from the inventory about communication skills introduced to them. The reason why the scores that they got were low could be caused from the period that the students made themselves ready for the TEOG (an exam for attending high schools) and YGS (exam for passing university) and LYS (exam for university) exams which are held in our country. While getting ready for these hard and crucial exams for the students, they could not give the necessary importance and find spare time to improve their communication skills and they also could not involve any social activity in their daily life. There was seen no meaningful difference between the communication skills grades and their gender, age interval and the grade levels. For the importance of communication, teachers

and the parents should take over some duties for their children to learn the effective communication skills. Related to the results of the study, students should gain the necessary communication skills through the classes placed at every step of the learning curriculum and these skills should be taught through activities related to the topic.
Keywords: *Communication, Communication skills, Students at different learning levels*

1. Giriş

Canlılar varlıklarını idame ettirebilmek için birbirleriyle iletişim kurmaya zorunludurlar. Bütün canlılar iletişime geçerken farklı yöntemler kullanır; mesela, bazıları sesini, bazıları beden dilini, bazıları da her ikisini kullanır. Karşı taraf kullanılan bu yönteme ait anlamı çıkartabiliyorsa o zaman iletişim kurulabilir demektir. Bu anlamın ayırt edilebilmesinde eğitimin, kültürün, düşüncenin, algının, beden dilini kullanabilmenin, mizacın, kişinin içinde bulunduğu konumun, kullandığı iletişim aracının ve karşı tarafın niyetinin ne olduğunun önemi büyüktür. İletişimi doğru bir şekilde kurabilme yani kişinin kendisini iyi ifade edebilmesi ve karşıdakinin verilen mesajı doğru bir şekilde anlayabilmesi, iletişim kurulurken kullanılan yöntemlerin bilinmesiyle olur (Telman ve Ünsal, 2005). İlgili literatürü incelendiğinde, iletişimin farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlandığını görülmektedir. Robbins (2003) iletişimin bilgiyi doğru semboller kullanarak bir kişiden diğerine aktarabilme süreci olarak tanımlamaktadır. İletişim, birbiriyle ilgili mesajların iki birim arasındaki alışverişidir (Cüceloğlu, 2005). Dökmen (2004) bilgiyi üretme, karşı tarafa aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır.

İnsan diğer canlılardan farklı sosyal bir varlıktır. İnsanlar yaşadığı sürece edinmiş oldukları tecrübeleri kendinden sonraki kuşaklara aktarabilecek iletişim gücüne sahiptir. Bu nedenle iletişim anlatma ve anlaşma birimidir (Yüksel, 1997). Baltaş ve Baltaş (1999) iletişimi; duygularımızı, düşüncelerimizi ve bilgilerimizi farklı yollarla karşı tarafa transfer edilebilme olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımların farklılığından da anlaşıldığı üzere iletişim çok boyutlu incelenmesi gereken, karmaşık bir yapıdır. İletişimin önemliliği, bu karmaşıklığa rağmen bile hayatın her alanında görülebilir. İnsan diğer canlılardan farklı olarak sosyal ve kültürel bir varlıktır. Sosyal ve kültürel bir varlık olarak insan iletişimi; ortak değerlerin paylaşımı, topluma yeni bireyler kazandırılması, sosyal rollerin öğrenilmesi, bireysel olarak; insanın kendini ifade edebilmesi, bilgi ve becerileri kazanabilmesi yönünden büyük öneme sahiptir (Güler, 1990).

Sosyal yaşamı sürdürebilmek adına iletişimin önemi oldukça büyüktür. İnsanlar karşılıklı olarak ilişkilerini sürdürebilmek, sosyal hayatta uyumu yakalayabilmek için iletişim kurmaya mecburdurlar. Sosyal hayatta birlikte yaşamanın gerekliliğinden dolayı insanlar birbirleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ancak iletişim sağlıklı kurulamamışsa bu beraberinde birçok sorunu da doğurmaktadır. Kişilerarası iletişimin sağlıklı olmaması kişinin kendini iyi hissetmemesine, anlaşılmamışlık duygusuna sebep olmaktadır. Yapılan birçok araştırmada da iletişim engellerinin olduğu ilişkilerde, iletişim kuramayan kişilerin kaygı ve depresyon yaşadıkları tespit edilmiştir (Akoğuz, 2002; Alkaya, 2004; Altıntaş, 2006). Guthrie ve Reed (1991) iletişimi duygu, düşünce ve bilgilerin karşı tarafa ortak dil veya davranışlar yoluyla iletildiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Süreç kavramı ile süreçte yer alan faktörlerin karşılıklı olarak etkileşim içinde değişimleri vurgulanmaktadır (Zıllıoğlu, 1993).

İletişim Sürecinde Yer Alan Temel Öğeler

Kaynak:

İletişim sürecinde iki önemli öğe vardır; bunlar kaynak ve alıcıdır. Kaynak iletişim başlatan temel öğedir. İletişime yön veren ve kurulacak iletişimin nasıl olması gerektiğini belirleyendir (Celep, 1992). Kaynak, düşünme, yorumlama, analiz ve sentez gibi süzgeçlerden geçirdiği mesajları iletişim kanalları yoluyla alıcıya gönderen kişidir (Zıllıoğlu, 1998).

Mesaj:

Mesaj, başka kişi ya da kişilere iletilmek istenen duygu, düşünce ve olgular olarak tanımlanabilir (Çetinkanat, 1996). Mesaj, kaynak birimdeki biginin, bir seçim sürecinden geçirilmesidir (Cüceloğlu, 1996). İletilmek istenen mesaj nasıl olursa olsun dili çok önemlidir, alıcının gönderilen mesajı anlaması gerekir ve aynı zamanda bu içerik alıcının eğitim seviyesine de uygun olmalıdır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001).

Kanal:

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesini sağlayan bir köprü görevindedir Selimhocaoğlu (2004). İletişimin gerçekleşebilmesi ve etkili olması mesajın gönderilebilmesine, algılanabilmesine ve kanal seçimine bağlıdır (Zıllıoğlu, 1993).

Kodlama:

Kodlama, düşünce halinde olan bir mesajın, karşı tarafa gönderilmek üzere simge ve semboller haline dönüştürülmesidir. Simge ve semboller; sözcük, resim, sayı ve hareketlerden oluşabilir (Paksoy, Acar ve Özalp, 1998). Kaynağın zihinsel yapısı, yaşantıları, duygusal durumu, iletişim becerisi, ilgileri, ihtiyaçları, tutum ve değerleri, aldığı eğitim kodlama işlemine etki eden faktörlerdir (Demirel, 2000).

Alıcı:

Kaynağın amacını gerçekleştirebilmek için mesaj gönderdiği kişidir (Başaran, 2000). Alıcı (hedef), kaynaktan gelen mesajları kendi kendine çözümler ve bu iletilere tepki verir (Zıllıoğlu, 1998). Alıcının akıl yürütme ve dinleme yeteneği, bilgi seviyesi, yaşantısı ve tutumları gibi birçok özelliği mesajı alma yeteneğini ve doğru anlamasını etkiler (Robbins, 1991).

Geribildirim:

Bir iletişimin çift yönlü olmasını sağlayan geribildirimdir, eğer ki bir iletişimde geribildirim yoksa o iletişim tek yönlü olur (Daft, 1997).

İletişimin Sınıflandırılması

İletişimin sınıflandırılırken belli kriterler göz önünde bulundurulur. Literatürde çeşitli yazarlar tarafından çeşitli iletişim sınıflamaları yapılmıştır. Bunlardan yaygın olarak kullanılanlardan bazılarını ele alırsak Zıllıoğlu (1993) iletişimi; Bir toplumsal ilişkiler sistemi olarak;
• Kişiler arası iletişim
• Grup iletişimi
•Örgüt iletişimi
•Toplumsal iletişim
Kullanılan kodlara göre;
•Yazılı iletişim
•Sözlü iletişim
•Sözsüz iletişim olarak sınıflandırmaktadır.

Kitle İletişimi
Bir takım bilgi ve sembollerin, bir takım kaynaklar tarafından üretilerek geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine kitle iletişimi denir. Kaynak ve hedefler arasındaki kanallara ise kitle iletişim araçları denir. (Dökmen, 2004).

Örgüt içi iletişim
Örgüt içindeki çalışmalar üyeler arasında bazı çatışmalara yol açabilir. Örgütlerin nitelikleriyle ilgili olarak örgüt içi çatışmaların çeşitli türleri olabilir bunlardan en fazla rastlanan çatışmalar, iki grupta toplanan "rol çatışmaları" ve "ast-üst" ilişkilerinden doğan çatışmalardır (Roloff,1987'den aktaran: Dökmen, 2004).

Kişi içi iletişim
Bir insanın düşünmesi, duygulanması, kişisel ihtiyaçlarının fark etmesi, iç gözlem yapması, rüya görerek kendi içinden mesaj alması ya da kendine bazı sorular sorarak bunlara yine kendi içinden cevaplar vermesi iç iletişim sayılabilir. İnsanlar, kendi iç dünyalarında mesajlar üretip ve bu mesajları yorumlayarak kişi içi iletişimde bulunmaktadırlar (Dökmen, 2004). Kişi içi iletişim insanın kendi içinde geliştirdiği iletişimdir. Bu iletişimin altında psikolojik nedenler bulunmaktadır. İletişim ilk olarak insanın kendi içinde başlar. Kişinin kendiyle olan iletişimi sağlıklıysa başkalarıyla olan iletişimi de başarılı olur.

Kişiler Arası İletişim
Psikoloji literatürü tarandığında, sosyal iletişim, sosyal etkileşim, iletişim ve kişiler arası iletişim terimlerinin, bazen birbirlerinin yerine, bazen de farklı anlamlarda kullanıldıkları görülmektedir. Bu noktada Mc Keachie ve Doyle, iletişimin, mesaj, gönderici ve alıcı olarak üç öğeden meydana geldiğini ve böyle olunca da bütün algılamaların, iletişim sayılabileceğini belirtmektedir. Bir algılama olayında, uyarıcı cisim, "gönderici", cisme ait bilgi parçalarını taşıyan fiziksel enerji "mesaj", bu mesajı alan kişi "alıcı"dır. Bu durumda, bir insanın bir ağaç görmesi, iletişim sayılır. Eğer hem göndericinin hem de alıcının ikisi de organizma ise, o zaman iletişim, sosyal iletişim adını alır; sosyal iletişimde, gönderici ve alıcı arasında zaman ve mekân bütünlüğünün olması gerekmez.

Örneğin, bir salonda konferans verilmesi ya da seneler önce yaşamış bir yazarı bugün insanların okuması, birer sosyal etkileşimdir. Gönderici ile alıcı arasında zaman ve mekân birliğinin varsa bu durumda iletişim, sosyal etkileşim adını alır; bir grup insanın karşılıklı olarak yüz yüze konuşması, sosyal etkileşime örnektir. Burada "sosyal etkileşim" olarak adlandırılan bu davranış şeklini, bazı kaynaklar "kişiler arası iletişim" olarak adlandırmaktadır (Dökmen, 2004). Kişiler arası iletişimin kendi içinde nasıl sınıflanacağına ilişkin birçok görüş ileri sürülmüştür. Mevcut sınıflamalar göz önünde bulundurularak yapılan kapsamlı bir sınıflamada, kişiler arası iletişim; yazılı, sözlü ve sözsüz iletişim olarak 3 gruba ayrılmıştır.

Yazılı İletişim
Moorhead ve Griffin (1989) sıradan örgütlerde yazılı iletişimin çok fazla olduğunu en yaygın kullanılan yazılı iletişim türlerinin duyurular, raporlar, bilgi isteme formları, dilekçeler, görevlendirmeler ve örgüt içi broşürler olduğunu belirtmektedir.Yazılı iletişim, örgütlerde hiyerarşik basamaklar arasında mesajların içeriğini değiştirmediği için büyük öneme sahiptir. Ancak, diğer iletişim türlerinde olduğu gibi yazılı iletişimde de dikkatli olunması gereken hususlar vardır. Bu hususlardan bazıları şunlardır: gönderilecek olan yazılı mesajlarda amacın ve alıcının net bir şekilde belirtilmesi gerekir, amaca ve alıcıya uygun kelime ve ifade seçimine dikkat edilmesi gerekir,anlatımın açık, net sade olması gerekir (Gürgen, 1997).

Sözlü İletişim
Sözlü ve sözsüz iletişimler, niyet edilerek ya da niyet edilmeden gerçekleşebilir. Sözlü iletişimler "dil ve dil-ötesi" olmak üzere iki alt gruba ayrılmıştır. İnsanların karşılıklı bir şekilde konuşmaları hatta mektuplaşmaları da "dille iletişim" olarak kabul edilmektedir. Dil-ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgili bir durumdur. Burada önemli olan ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelere vurgu yapıldığı, duraklamalar ve buna benzer özelliklerdir. Yani dille iletişimde kişilerin "ne söyledikleri", önemliyken "dil-ötesi iletişimde ise önemli olan "nasıl söyledikleri" dir (Dökmen, 2004).Sözlü iletişim akıl mantık ve düşünceyi, sözsüz iletişim duyguları ve ilişkileri en etkili şekilde ifade etme aracıdır (Cüceloğlu, 2005).

Sözsüz İletişim
Sözsüz iletişim, konuşma ya da yazı olmadan insanların karşılıklı olarak birbirlerine mesaj göndermesidir. Bu iletişim türünde insanların neyi söyledikleri önemli değildir, önemli olan ne yaptıklarıdır (Dökmen, 2004).

İletişim konusunda çalışma yapan genellikle, iletişim sürecinde sözsüz iletilerin önemini vurgular. Albert Mahrebian iletişim sürecinde surat ifadelerinin %55, ses tonunun %38 ve kelimelerin %7 gibi oranlar taşıdığını ifade etmektedir. Mahrebian'ın söz ettiği ölçüde olmasa bile, sözsüz iletilerin insan ilişkilerindeki etkileri göz ardı edilemez (Özer, 2006).

İnsanlar birbirleriyle etkileşime geçtikleri zaman düşünceleri ve duygularıyla ilgili detayları da karşı tarafa hissettirebilmektedir. Çünkü yüz yüze iletişim kurarken karşı taraf jest ve mimiklerimize, duruşumuza, yaptığımız hareketlere ve gözlerimize bakarak da ruhsal durumumuz hakkında ipuçları elde edebilir. Bu sebepledir ki beden dilimizi kullanarak gönderdiğimiz mesajların en az sözlü mesajlar kadar önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir.
Schober (1999) sözsüz iletişimi 3 kategoride incelemektedir:
1. Sessiz olan: Sadece beden dilini içine alır.
2. Sesli olan: Dil ile alakalı faktörler (örneğin vurgu ve konuşma araları) ve bağımsız ifadeler (örneğin gülmek veya içini çekmek)
3. Kişilerin görüntülerini ifade edecek şeyler de sözsüz iletişime dahil edilebilir (örneğin kıyafet, sahip olunan eşyalar, mekanın dili vb.).

İletişim Becerisi
İletişim becerileri, pek çok beceriye dayanak oluşturmakta ve sözel olmayan mesajlara duyarlılık, etkin bir şekilde dinleme ve etkin bir şekilde tepki verme biçiminde özetlenebilmektedir (Korkut, 2004). İletişim becerisi özellikle başkalarını anlamada, onların duygu ve düşüncelerini empati kurarak onlar gibi görme becerisini kazanmada oldukça önemlidir. Davranış değişikliğini başarmada en önemli faktör iletişim becerisidir (Künüçen, 2006).

Etkili iletişim becerileri, edilgin sessizlik, kabul tepkileri, kapı arayıcılar, konuşmaya davet olarak belirtilmektedir (Gordon, 2004).İletişim becerisi dediğimiz süreç, dinleme becerisi ile başlar. Dinlemek her ne kadar kolay görünse de aslında iletişim sırasında yaşanan problemlerin temelinde karşıdakini dinlememe gelmektedir. Çünkü dinlemeyi sadece duymak olarak algılama yanılgısına kapılabiliyoruz bazen oysaki dinlemek söylenenin altında verilemek istenen mesajı anlayabilmektir (Korkut, 2004)Etkili dinlemenin şartı; Karşısındakinin sözünü kesmeden, ona müdahale etmeden dinleyip; verilmek istenen asıl mesajı anlamaya çalışmaktır. Bunu için karşı tarafı yargılamadan koşulsuz dinlemek gerekir (Ergan, 1994).

Eğitim – Öğretimde İletişim
Önemli bir sosyalleşme ortamı olan okul, kişinin iletişim şeklinin gelişmesinde önemli bir etkendir. Kişi davranışlarının birçoğunu okulda öğrenmektedir. Bu sebeple okul eğitiminde insanın karşı karşıya kaldığı tutum ve davranışlar onun ilişki ve iletişim şeklinde de önemli etkiler yaratacaktır (Duman, Dede ve Eryürekli,2003). Bu nedenle okul bireyin hem etkilendiği, hem de başkalarına etkide bulunabileceği bir sosyal etkileşim yeridir (Yörükoğu, 2000). Okul, öğrenciler için yeni bilgiler öğrendiği ve öğretildiği bir yer olduğu kadar, insan ilişkileri ile ilgili bazı davranışlarını geliştirebileceği bir ortamdır. Okul sosyalleşme için sanki bir deney yeri gibidir (Kulaksızoğlu, 2011). Öğrenciler üstünde bu denli önemli bir etkiye sahip olan eğitim kurumlarının iletişim sürecindeki işlerliğinin eğitim ve öğretim çalışmalarını doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir.

Eğitim sürecinde de iletişim önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ne derece etkili olursa öğrenme ve öğretme süreci o kadar başarılı geçer, istenilen davranışlar kolaylıkla kazandırılabilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde her iki birimin de iletişim becerilerine sahip olması gerekir. İletişimde öğrenci alıcı rolündedir. Alıcının etkili bir şekilde kaynak yani öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumu kazanabilmesi için kendine düşen görevleri yapması gerekmektedir. Bu görevler arasında sorumluklar, ilgi, merak ve araştırma yer alır. Öğretimin etkili olabilmesi, aynı zamanda iletişim süreçlerinin iyi işletilmesine bağlıdır. Bu da iletişimin, iletişim becerilerinin ve iletişim örüntülerinin iyi anlaşılmalarını gerektirmektedir.

Bu araştırmada farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin (4, 8, ve 12. Sınıflar) iletişim becerilerini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaca ilişkin olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin iletişim becerilerinin cinsiyete göre dağılımı nedir?
2. Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin iletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre dağılımı nedir?
3. Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin iletişim becerilerinin yaşa göre dağılımı nedir?

2. Yöntem
Araştırma Modeli
Bu çalışma nicel bir araştırmadır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden gelişimci araştırma (enlemesine) kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Enlemesine yürütülen çalışmalarda aynı konunun bir örneklemle uzun süre çalışılarak gelişim düzeyinin ortaya çıkarılması yerine, örneklemin takip edeceği zaman sürecinde ona eşdeğer olabilecek örneklem üzerinde aynı zamanda çalışmalarda yürütülebilir (Çepni, 2009). Bu yolla, bir araştırmayı tamamlamak için aynı örneklemi takip etmek yerine, farklı yıllardaki örneklemlerle çalışılarak araştırma en kısa sürede tamamlanabilir.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu
Çalışma 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Elazığ/Alacakaya ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı öğrenim seviyesinde bulunan üç farklı eğitim kurumundaseçkisiz örnekleme yöntemiyle yürütülmüştür. Seçkisiz örnekleme yönteminde, rastgele örneklem seçimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Gerçekleştirilen çalışma ilkokul 4. Sınıf, ortaokul 8. Sınıf ve ortaöğretim 12.sınıf öğrencilerine yönelik olmuştur. Araştırmaya gönüllük ilkesi dikkate alınarak katılan öğrencilerin 72'si (% 48) kız, 78'i (% 52) erkek olmak üzere toplamda 150 kişi ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin 50'si (% 33,3) 4.sınıf, 50'si

(% 33,3) 8.sınıf ve 50'si (% 33,3) 12. Sınıf öğrencisidir. Örneklem grubuna dahil olan okulların bu civarda seçilmesinin tek ve en önemli sebebi kolay ulaşılabilir olmalarıdır.

VerilerinToplanması/ VeriToplamaAracı
Başlangıçta araştırmayı temellendirme, bulguların yorumunda karşılaştırmalar yapabilme, araştırmanın giriş bölümünü ve kuramsal çerçevesini oluşturabilme amacıyla; iletişim, iletişimin önemi, iletişim süreci ve öğeleri, iletişim türleri, iletişim ve algılama, iletişim becerileri, iletişim engelleri, eğitim-öğretimde iletişim konularında literatür taranmış daha önce yapılmış araştırma sonuçları incelenmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Elazığ/Alacakaya ilçesinde 4, 8 ve 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere iletişim becerileri envanteri uygulanmıştır. Ersanlı ve Balcı tarafından son şekli verilen envanter likert tipi 45 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, "her zaman", "genellikle", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" olarak yanıtlanmaktadır. Her zaman 1, Genellikle 2, Bazen 3, Nadiren 4, Hiçbir zaman 5, şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 225, en düşük puan 45'tir.
Maddelerin içeriklerine göre bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyutu vardır. Alt ölçeklerin maddeleri şu şekildedir:
Bilişsel: 1, 3, 12, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 28, 33, 37, 45
Duygusal: 5, 9, 11, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44
Davranışsal: 2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 25, 30, 32, 41
Ölçeğin puanlaması sırasında 3, 5, 9, 10, 11, 16, 23, 24, 27, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 41, 42. maddeleri ters çevrilip, hem ölçeğin toplam puanları hem de alt ölçeklerin puanları elde edilmektedir.

Veri Analizi
Her öğrenci için uygulanan iletişim becerileri ölçeği ayrıntılı olarak incelenmiş ve öğrencilerin verdiği cevaplar kaydedilmiştir. Bu ölçekten elde edilen puanlar bir istatistiki programla(SPSS) analiz edilmiştir. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için bağımsız gruplar t-testi tekniği, üç kategoriden oluşan sınıf seviyesi ile yaş aralıklarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ise Oneway Anova Post Hoc Testleri kullanılmıştır.

3. Bulgular
Bu bölümde farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin iletişim becerilerini tespit etmeye yönelik çalışmanın alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Alt Problemden Elde Edilen Bulgular
Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin cinsiyete göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını saptamak için t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 1 ve tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların İletişim Becerileri Testine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalaması*

Cinsiyet	N	x̄
Erkek	78	104,13
Kadın	72	107,65

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya farklı öğrenim seviyelerinden toplam 150 öğrencinin katıldığı görülür. Bu öğrencilerden 78'i erkek 72'si kızdır. Erkek öğrencilerin 45 soruluk iletişim becerileri testine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması x̄=104,13'tür. Kız öğrencilerin ise 45 soruluk iletişim becerileri testine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması x̄=107,65'tir Ortalama puan üzerinden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için ise bağımsız gruplar t-testi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğrencilerin Cinsiyete Göre İletişim Becerileri Testinden Aldıkları ortalama Puanlara İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Bulguları*

Cinsiyet	N	x̄	Ss	Sd	t	p
Erkek	78	104,13	19,47	148	-1,12	,263
Kadın	72	107,65	18,78			

*:p0 >.05
Tablo 2 incelendiğinde bağımsız gruplar t-testi bulgularına göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır. ($t_{(148)}$= -1,12, p>0.05).

Alt Problemden Elde Edilen Bulgular
Öğrencilerin Sınıf seviyelerine Göre İletişim Becerileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Öğrencilerin Sınıf seviyelerine Göre İletişim Becerileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi*

	Karelerin ortalamaları toplamı	SD	Ortalama Karesi	F	P
Gruplar arası	1056,013	2	528,007	1,447	,239
Grup içi	53650,820	147	364,972		
Toplam	54706,833	149			

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür (F(2-147) = 1.447, p=.239).

Alt Problemden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin yaş aralıklarına Göre İletişim Becerileri puan ortalamaları arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.*Öğrencilerin Yaş Aralıklarına Göre İletişim Becerileri Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Varyans Analizi*

	Karelerin Ortalamaları Toplamı	SD	Ortalama Karesi	F	P
Gruplar Arası	1056,013	2	528,007	1,447	,239
Grup İçi	53650,820	147	364,972		
Toplam	54706,833	149			

Öğrencilerin yaş aralıklarına göre iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür (F (2-147) = 1.447, p=.239).

4. Sonuç ve Tartışma

Aşağıda farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin iletişim becerilerini tespit etmeye yönelik çalışmanın alt problemlerine ait bulgular yorumlanarak, ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Çalışmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla x̄=104,13 x̄=107,65'tir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 225 olacağı düşünülürse hem kızların hem de erkeklerin iletişim becerilerinin ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır. Bu puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olabilecek durumlar şöyle açıklanabilir. Öncelikle hem erkeklerin hem de kızların testten aldıkları puan ortalamasının bu kadar düşük olmasının sebebi öğrencilerin TEOG, YGS ve LYS sınavlarına hazırlık döneminde bulunmaları olabilir. Bu yoğun ders çalışma sürecinde öğrenciler herhangi bir sosyal etkinliğe veya birbirleriyle iletişim kurmaya bile vakit ayıramıyor olabilirler.

Kız ve erkek öğrencilerin iletişim becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının altında, modernleşen hayatın toplumsal yapıda kadınlar lehine değişmesi faktörü yatabilir. Kadınlar eskiden olduğu gibi toplumsal çevrede artık geri planda değildir ve her iki cins de aynı toplumsal çevrede hayatlarını sürdürmektedirler. Dolayısıyla aynı toplumsal yapının değerleriyle yetişir ve aynı durumlara benzer tepkiler verebilmektedirler. Bu durumun bir diğer nedeni de araştırma yapılan örneklem grubunun aile tutumları olabilir. Toplumsal cinsiyet rollerini çocuğuna yansıtmayan anne ve baba tarafından yetiştirilmiş kız ve erkek çocuklarına ailenin yaklaşımı eşit olduğundan bu sonuca ulaşılmış olabilir.Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin İletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre dağılımının araştırıldığı alt problemine dayalı yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin sınıf seviyelerine göre iletişim becerileri ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olabilecek durumlar şöyle açıklanabilir: Örneklem grubu her ne kadar birbirinden farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerden seçilmiş olsa da bu öğrenciler aynı kültürel çevrede yaşadıkları için benzer veya birbirine yakın yaşam olayları ile karşı karşıya kalırlar dolayısıyla sınıf düzeylerinin iletişim becerisinin önemli yordayıcısı olmadığı düşünülebilir. Nitekim yaş seviyesine göre iletişim becerileri arasında da anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun bir başka nedeni de, seçilen sınıf düzeylerinin ait olduğu kademenin son döneminde bulunmaları olabilir. Yani 4. Sınıfı ilkokuldan ortaokula, 8. Sınıfı ortaokuldan ortaöğretime, 12. Sınıfı ortaöğretimden üniversiteye geçiş dönemi olarak değerlendirirsek bu dönemde öğrenciler yoğun bir ders çalışma sürecine girdiklerinden sosyal etkileşim ve iletişim olanakları da kısıtlıdır.

Farklı öğrenim seviyesinde bulunan öğrencilerin iletişim becerilerinin yaşa göre dağılımı için yapılan analiz bulgularına göre, öğrencilerin yaş aralıklarına göre iletişim becerileri ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olabilecek durumlar şöyle açıklanabilir: Yaş aralığı arttıkça iletişim becerileri puan ortalamalarının da artacağı düşünülürken yaş aralıklarına göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, öğrencilerin test sorularını yanıtlarken kendi görüşlerini yansıtan samimi cevaplar vermemeleri gösterilebilir. Bu durumun bir diğer nedeni de örneklemin küçük bir yerleşim yerinden seçilmiş olması olabilir. Her ne kadar seçilen örneklemde yaş aralıkları farklı olsa da bu öğrenciler benzer sosyal olayları yaşarlar. Hele ki öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirebilecekleri, birbirleriyle iletişime geçebilecekleri sosyal alanların kısıtlı olduğu; tek sosyal alanlarının okul olduğu, başka bir iletişim kaynaklarının olmadığı böyle küçük yerleşim yerlerinde öğrencilerin aynı olaylara benzer tepkiler vermeleri olağandır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur.

- Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin iletişim becerileri ortalamalarının düşük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bazı çalışmalar yapılabilir. Özellikle bu tür küçük yerleşim birimlerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişime geçebilecekleri sosyal alanlar çoğaltılabilir. Öğrenciler ders dışı sosyal ve sportif etkinliklere yönlendirilebilir.
- İletişim becerilerini kullanma bilincini çocuklara aşılayacak bilgi, beceri ve donanımına sahip olması gereken kişiler olarak öğretmenlerin bu yöndeki gelişim ve farkındalıklarının arttırılması da önem taşımaktadır. Bu alandaki çalışmaların öğretmenler tarafından takip edilmesi, ilgili konuda bilgi ve gelişmelerin bilinmesi ve uygulanması, özellikle okul çağındaki çocukların kendilerine model olarak seçtikleri öğretmenlerin bu davranış biçimleri önem arz etmektedir.
- Araştırma sonuçlarına göre iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin bireyler üzerinde olumlu değişiklikler ortaya çıkardığı göz önünde bulundurulacak olursa bu eğitimlerin sadece öğrencilere değil de her bireye ve her meslek grubuna verilmesi faydalı sonuçlar doğuracaktır.

- Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ve yaş aralıklarına göre iletişim becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu sonuca dayalı olarak okullarda ilkokul düzeyinden itibaren iletişim becerilerine yönelik derslerin müfredatta yer alması ve var olan ders içeriklerinin kişiler arası ilişkileri ve iletişim becerilerini arttırmaya yönelik geliştirilmesi önemli olacaktır.
- Yapılan araştırma; iletişim problemleri yaşayan bireylerin bu iletişim becerileri ile ilgili farkındalıklarını arttırmak açısından önem taşımaktadır. Bu tür çalışmaların belirtilen kişilerce bilinmesi ve okunmasını sağlamak yaşadıkları problemlerin kaynağını görmeleri, sebeplerini anlayabilmeleri ve nasıl baş edebilecekleri hakkında fikir sahibi olmaları açısından yardımcı olabilir.

Kaynakça

Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Alkaya, Y. (2004). *Lise Öğrencilerinin İletişim ve Empati Becerilerinin Sosyo-Demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Altıntaş, G. (2006). *Liseli Ergenlerin Kişilerarası İletişim Becerileri İle Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1999). *Bedenin Dili*, İstanbul: Remzi kitapevi.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış; İnsanın Üretim Gücü,* Ankara:Umut Yayınevi.

Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı,* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (2005). *Yeniden İnsan İnsana,* İstanbul: Remzi Kitabevi

Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.

Çetinkanat, C. (1998). *İnsan İlişkilerinde Etkili İletişim*, Ankara: Çağdaş Eğitim.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, IV. Baskı, Trabzon.

Daft, R. L. (1997). *Management*, 4th. Ed. New York: The Dryden Pres.

Demirel, Ö. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı,* İstanbul: Pegema Yayıncılık.

Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve Empati,* İstanbul: Remzi kitapevi.

Duman, B. Dede, Z.Y. Eryürekli, A. (2003). Her Şey İletişimle Başlar, *Bilim ve Aklın Aydınlığında dergisi*, 36(3), 21-36.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 7-11

Gordon, T. (1996). *Etkili Ana Baba Eğitimi Aile İletişim Dili,* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Guthrie, W.J. ve Reed, J.R. (1991). *Educational Administration and Policy*, Effective Leadership for Amerikan Education. Massachusettes:Prentice Hall.

Güler, D. (1990). Eğitim İletişimi Kavramı ve Sistem Yaklaşımı Açısından Eğitim İletişimi Sürecinin İncelenmesi, *Kurgu Dergisi*, 8,479-487

Gürgen H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınları.

Korkut F. (2004) *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kulaksızoğlu A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*, İstanbul: Remzi kitapevi.

Künüçen, H. H. (Eds.). (2006). *Etkili iletişim, Genel İletişim,* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Langton N. Robbins S.P. *Fundamentals of organizational behavior*, Third Canadian Edition. 2004.

Moorhead G. ve Griffin R.W. (1989). *Organizational Behavior*, Second Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

Özer K. (2006). *İletişimsizlik Becerisi,* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Paksoy, M., Acar, A. C. ve Özalp, İ. (1998). *Örgütsel İletişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Robbins S. P. (2003). *Essentials Of Organisational Behaviour* (Seventh Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Robbins, P.R. (1991). *Anger, Aggression, And Violence*, An Interdisciplinary Approach Jefferson, N.C.: Mcfarland.

Schober, O.(1999). *Beden Dili Davranış Anahtarı,* İstanbul: Arion Yayınevi.

Selimhocaoğlu, A. (2004). İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. Turkey, 06-09 Temmuz.

Şimşek, M.Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik Çağı,* İstanbul: Özgür Yayınları.

Yüksel Ş. F. (1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerileri Düzeylerine Etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Zıllıoğlu, M. (1993). *İletişim Nedir,* İstanbul: Cem Yayınevi.

Zıllıoğlu, M. (1998). *İletişim Bilgisi*, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.

URL-1,http://tumdersnotlarim.blogspot.com.tr/2013/10/arastrma-yontemleri.html

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kübra ASLAN
Amasya Üniversitesi
aslankubra529@gmail.com
Doç. Dr. Recep ÇAKIR
Amasya Üniversitesi
recepcakir@gmail.com
Doç. Dr. Murat KURT
Amasya Üniversitesi
muratkurt60@hotmail.com

Özet

Milli Eğitim Bakanlığı'na göre özel eğitim, "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*" şeklinde ifade edilmiştir. Özel eğitim öğretmeni; bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyin özelliklerine göre program hazırlayıp, çeşitli materyallerle sunum yapan personeldir. Fen bilimleri dersi öğretim programında; fen öğretiminde bireysel farklılığa bakılmaksızın tüm öğrencilerin fen okuryazarı olması amaçlanır. Fen öğretimi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerine katkı sağlar. Özel eğitimde her öğrenciye gereksinimleri doğrultusunda eğitim verildiğinden öz yeterlik algısı önemlidir. Öz yeterlik bireylerin farklı durumlarla başa çıkması, bir performansı sergilemek için gereken etkinlikleri başarılı bir şekilde yapabilmeye yönelik kendi inancı, algısıdır. Fen öğretiminde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması; öğrencilerini ve kendini geliştirmesi açısından önemlidir. Öz yeterlik inancı kadar önem taşıyan bir diğer kavram ise fen öğretimine yönelik tutumdur. Fene yönelik algı, fenden zevk alma, fenin değeri, fene yönelik tutumla alakalıdır. Öğretmenlerin fene yönelik geliştirdikleri olumlu tutum; öğrenci başarısını ve öğrencilerin fen alanına yönelik isteklerini arttırır. Bu araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 güz yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalının 4. Sınıfında öğrenime devam eden toplam 107 özel eğitim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyi Ölçeği" ve "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyet, anabilim dalı, lise türü gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve tutumlarını belirlemek için daha büyük örneklemle, farklı düzeydeki öğrencilerle, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yapılabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Özel eğitim, Fen Öğretimi, Öz Yeterlik Algısı, Tutum*

Investigation of Self-Efficiency Perceptions and Attitutes of Special Education Prospective Teachers towards Science Teaching Related to Various Variables

Kübra ASLAN
Amasya University
aslankubra529@gmail.com
Assoc. Prof. Dr.Recep ÇAKIR
Amasya University
recepcakir@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Murat KURT
Amasya University
muratkurt60@hotmail.com

Abstract

Special education is described by Ministry of Education as " Special education is an education process designed for the individuals who need special care to improve their social and educational aspects through designed curriculum by the help of the trained teaching staff in covenient teaching environment". Special education teacher is a person who designs special teaching programs related to the needs of the individual and presents these programs to them using relevant teaching materials. In science education teaching curriculum, it is aimed to train all students who become science literate disregarding their individual differences. Science teaching helps students who need special education solve problems that they encounter in their daily life. As all students given special education related to their needs, self-efficiency perception is important. Self-efficiency is a perception in which an individual overcomes the problems that he encounters in his life through realizing the necessary performance with the relevant activities. High level of self-efficiency in science education classes provides both the teachers and students to improve themselves.Attitute towards science education is as important as self-efficiency. Perception towards science, enjoy science and the value of science is related to attitute towards science. When the teachers develop positive attitute towrds science, it increases the success and desires of the students in science. The purpose of this research is to investigate the self-efficiency perceptions and attitutes of special education prospective teachers towards science teaching related to various variables and to decide the relation between them. This research was carried on using individual survey model. The sample of the research consists of 107 special education 4th grade prospective teachers attending the departments ofteachers of intellectualdisabilitiesandteachers of hearingimpaired at Ondokuz Mayıs and Karadeniz Technical Universities in 2017-2018 Spring term. The data of the research was obtained through using " Science Teaching Self-Efficiency Belief Level Scale" and "Attitute Scale Towards Science Teaching". Based on the obtained data, it was seen that there was no difference between the

self-efficiency perception and attitudes of the special education prospective teachers towards science related to their gender, department and the type of high school that they finished variables.It was determined that there was a positive meaningful relation between selfefficiency perception and attitutes of the prospective teachers towards science. It is suggested to design new researches with crowded groups with the students at different level both at home and abroad to determine the self-efficiency perceptions and attitutes of the prospective teachers towards science.
Keywords: *Special education, Science Teaching, Self-efficiency perception , Attitude*

1.Giriş

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde diğer çocukların eğitiminde olduğu gibi yaşamlarını başkalarına bağımlı olmadan sürdürmeleri, kendi kendilerine yetmeleri ve toplumun bir parçası olmaları amaçlanır (Cavkaytar, 2015). Amerika'da 1975 yılında okul çağındaki özel eğitim ihtiyacı bulunan çocukların eğitim olanaklarından faydalanması amacıyla Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası çıkarılmıştır (Sucuoğlu & Kargın, 2014). Ülkemizde de özel gereksinimli bireylere eğitimde fırsat eşitliği sunulması, Türk Milli Eğitim Sistemine uygun olarak eğitilmeleri, meslek edinmeleri, çevre ve topluma uyumları ile ilgili esasları düzenlemek için birçok yasa ve yönetmelik hazırlanmıştır (Akçamete, 2010). Özellikle 1980'li yıllar ülkemizde özel eğitimle ilgili birçok yasanın kabul edildiği yıllardır. 1983 yılında kabul edilen Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nda özel eğitim ile ilgili ilkeler, tanımlar, özel eğitim kurum ve görevleri, özel gereksinimli çocukların tespiti, yerleştirilmeleri, izlenmeleri gibi çeşitli konular yer almıştır. 1997 yılında özel gereksinimli çocuklar için en kapsamlı yasal düzenleme olan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname kabul edilmiştir (Sucuoğlu ve Kargın,2014). Bu Kanun Hükmünde Kararnamede özel gereksinimli bireyleri tanılama, değerlendirme, eğitim ve öğretimleri ile ilgili düzenlemeler yapma, özel eğitimle ilgili hizmetleri planlama ve yürütme konuları ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2006)'a göre özel eğitim, "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*" şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, engel türlerine ve engel düzeylerine göre birbirlerinden farklılık gösterirler. Bu farklılıklar; zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel alanlar ve iletişim alanlarında olabilir. Bunun yanı sıra yaş, cinsiyet, kültür, yaşam biçimi de engel durumunu etkileyen faktörler arasındadır (Cavkaytar, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (WHO) yayımlamış olduğu raporda dünya nüfusunun %10'unun yetersizliğinin bulunduğunu ve bunların 200 milyonunun çocukların olduğunu belirtmiştir (WHO, 2007). Ülkemizde de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sayısı oldukça fazladır ve bu bireylerin nitelikli eğitim alması hem toplumun hem de öğretmenlerin görevidir. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri, ihtiyaçlarına uygun yöntem, teknik, materyal ve ortam ile eğitim almaları ve yeterli eğitim süresinden yararlanmaları sağlanarak bu öğrenciler için nitelikli bir eğitim verilebilmektedir (Ataman, 2012).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitiminde aile ve okulun işbirliği, bireyin eğitiminde olumlu bir etki yaratır. Anne ve babanın duyarlı, tutarlı, iletişim kurma becerisine sahip öz yeterlik gibi bazı özelliklerinin bulunması okul ve ailenin işbirliği yapabilmesi için önemlidir (Sönmez Kartal, 2015). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin özellikleri birbirinden farklı olduğundan gereksinimleri de farklıdır. Dolayısıyla bu gereksinimlerin karşılanması için farklı alanlardaki uzmanların bir ekip olarak çalışması gerekir (Cavkaytar, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitimde görev alan personel listesinde; eğitim yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni, koordinatör öğretmen ve usta öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca okul tür ve özelliklerine göre dil konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, odyolog gibi farklı alanlardaki uzmanlarında özel eğitimde görev alabilecekleri belirtilir (MEB, 2006). Özel eğitim öğretmeni; bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda bireyin özelliklerine göre program hazırlayıp, çeşitli materyallerle sunum yapan personeldir (Aydın, 2015). Aynı zamanda özel eğitim öğretmenleri farklı yetersizliği bulunan öğrencilerle çalışabilir; günlük eğitim, birebir eğitim, aile eğitimi verebilir. Özel eğitim öğretmenleri kaynak oda öğretmeni, gezici öğretmen olarak da görev yapabilir (Cavkaytar, 2015).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli yetersizliği bulunan öğrenciler için açılan okul, sınıf sayılarında artış olduğundan özel eğitim öğretmenine duyulan ihtiyaç da artmıştır. Bu ihtiyacı gidermek için ise çeşitli üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği eğitimi verilmektedir (Özyürek, 2008). Türkiye'de üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitimine devam eden zihinsel engelliler öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği anabilim dalı müfredatlarında fen bilgisi öğretimi sekiz dönemde sadece bir dönemde verilmektedir. Dersin içeriğini fen öğretimi ve önemi, fen öğretiminde özel eğitim yöntemleri, fen öğretiminde öğretim uyarlamaları ve öğretim teknikleri başlıkları oluşturmaktadır.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının Fen bilimleri dersi öğretim programında; fen öğretiminde bireysel farklılığa bakılmaksızın tüm öğrencilerin fen okuryazarı olması amaçlanır (MEB, 2017). Türkiye'de ilkokul ve ortaokul kurumlarında açılan özel eğitim sınıflarında genel eğitim sınıflarında kullanılan öğretim programıkullanılır (Sönmez Kartal, 2017). Ülkemizde işitme, görme, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu özel eğitim okulları ve kaynaştırma öğrencileri normal gelişim düzeyindeki akranları ile aynı fen müfredatındaki dersleri işlemektedirler (Sola Özgüç, 2017). Öğrencilere fen dersinde ne öğretileceğine; MEB'in hazırladığı öğretim programı, öğrencilerin öğrenme özellikleri, öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile karar verilir (Olçay Gül, 2014).

Fen dersi öğretim programının temel amaçları arasında; fenin alt basamakları olan biyoloji, fizik, kimya, yer, gök ve çevre bilimleri, sağlık ve doğal afetler ile ilgili bilgi vermek, doğayı ve insan çevre arasındaki ilişkiyi bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını kullanarak keşfetmek, günlük hayatta karşılaşılan sorunlarda kişisel sorumluluk almak ve sorunların çözümünde bilimselsüreç becerilerini kullanmayı sağlamak yer alır (MEB, 2017). Fen öğretimi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmelerine katkı sağlar (Sönmez Kartal, 2017). Cawley ve

arkadaşlarına (2002) göre fen dersleri; öğrencilere öğrenme boyunca işbirliği ve etkileşim imkânı, öğretmen ve öğrencilerin birbirleri ile yardımlaşmasını, öğrenme için farklı görsel fırsatları sunduğundan farklı yetersizliği olan öğrenciler için uygun eğitim fırsatı sağlar. Sola Özgüç ve Cavkaytar (2015)'ın iki özel eğitim öğretmeni ile yaptığı durum çalışması araştırmasında bir özel eğitim ortaokulunda zihin yetersizliğine sahip öğrencilerin fen bilimleri dersini çok temel düzeyde gördüğünü belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin konuları öğrenci özelliklerine göre uyarlamadıkları, farklı araç gereç kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin fen konularında başarısız olacaklarına dair düşüncelerinin olduğu belirlenmiştir. Fen öğretimi yapacak özel eğitim öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler; fen ile ilgili temel bilgilere sahip olma, uygulanan öğretim programını takip etme, farklı bir program geliştirme becerisine sahip olma, fene dair kaynakları iyi bilme, fen bilgisi konularını anlatırken diğer öğretmenlerle işbirliği yapma, araç gereçleri, öğretim tekniklerini öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyebilme (Patton ve Bailey, 2014) ve bazı kişisel özellikler olarak sıralanabilir. Öğretmenin mesleğine yönelik öz yeterlik inancı da bu özelliklerden biridir.

Özel eğitimde her öğrenciye gereksinimleri doğrultusunda eğitim verildiğinden öz yeterlik algısı önemlidir. Öz yeterlik bireylerin farklı durumlarla başa çıkması, bir performansı sergilemek için gereken etkinlikleri başarılı bir şekilde yapabilmeye yönelik kendi inancı, algısıdır (Gürcan, 2005). Caymaz (2008) ise öz yeterliği bireyin gelecekte karşılaşabileceği zorluklara karşı nasıl başa çıkabileceğine ilişkin kendine olan algısı olarak ifade eder. Öz yeterlik ilk defa Bandura tarafından Sosyal öğrenme kuramında bahsedilen bir kavramdır (Hazır Bıkmaz, 2004). Bandura (1986), öz yeterlik algısının kazanılan deneyim ve becerilerin artışı ile geliştiğini ortaya koymuştur (Berkant ve Ekici, 2007). Bireylerin bir iş için gösterdikleri çaba ve olumsuzluklar karşısında sabırlı olmaları öz yeterlik inancı ile doğru orantılıdır (Aşkar ve Umay, 2001). Bandura (1977), bireyin davranışı sergilemesi ve istediği sonuca ulaşmasında iki faktörün etkisinden bahsetmektedir. Bunlar; öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Öz yeterlik inancı bireyin elde etmek istediği sonuca ulaşabilmek için gerekenleri başarıp başaramayacağına olan inancıdır. Sonuç beklentisi kişinin sergilemiş olduğu davranışın sonuçlarının sebep olduğu durumları tahmin etmesidir (Bal, 2010).

Sosyal öğrenme kuramına bağlı olarak öğretmenin öz yeterliği; eğitim amacına ulaşmak için gerekli faaliyetlerin planlanmasında, düzenlenmesinde ve gerçekleşmesinde etkili olan yeteneklerine inancını ifade eder (Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Aydoğan, 2016). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenin başarılı olduğu, karşılaştıkları başarısızlık sonucunda çabaladıkları; öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise karşılaştıkları zorluklarda pes ettikleri görülmüştür (Figen ve Mete, 2010). Fen öğretiminde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması; öğrencilerini ve kendini geliştirmesi açısından önemlidir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Şeker ve Çavuş (2017) okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmasında 3. sınıf öğrencilerinin 2. Sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Kutluca ve Aydın (2016)'da yaptıkları çalışmada fen öğretimi ile fen öz yeterlik inancının anlamlı olarak değiştiğini cinsiyet vb. bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Fen öğretiminde yeterlik inancı kadar önem taşıyan bir diğer kavram ise fen öğretimine yönelik tutumdur. Tutum; bireyin nesneye ya da olaya yönelik sergilemiş olduğu olumlu veya olumsuz davranıştır (İpek ve Bayraktar, 2004). Tutum bireyin öğrenme sürecini etkilemektedir. Tutum aynı zamanda bireylerin kendisi, başka bireyler, nesneler, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmelerdir (Gökyer ve Bakcak, 2014). Fen öğretim programında duyuş öğrenme alanı içerisinde yer alan tutum bireyin fen ile ilgili girişimlere olumlu ya da olumsuz tepki vermesi olarak da ifade edilebilir. Fene yönelik algı, fenden zevk alma, fenin değeri, fene yönelik tutumla alakalıdır (MEB, 2017). Öğretmenlerin fene yönelik geliştirdikleri olumlu tutum; öğrenci başarısını ve öğrencilerin fen alanına yönelik isteklerini arttırır (Mattern ve Schau, 2002; Denizoğlu, 2008). Öğretmenler geleceğimizi şekillendirecek olan bireyler olduğundan öğretecekleri alanla ilgili tutumları ve öz yeterlikleri yüksek olmalıdır. Fen bilimleri bireylerin yaşam becerilerini kullanmasını sağlayan, toplumsal sorunların çözümüne katkıda bulunan, bireyde doğada olup biten olaylara karşı ilgi uyandıran bir dal olduğundan her birey için fen öğretimi gereklidir. Günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan birey sayısı arttığından bu alanda nitelikli öğretmen yetiştirmek esas alınmalıdır.

Literatür tarandığında özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi açıklayan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmasından dolayı yaptığımız bu çalışma literatüre katkı sağlayacak niteliktedir. Bu araştırmanın amacı; özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir..

Araştırmanın problem cümlesi "Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğrenimine devam eden 4. Sınıf özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? " Bu problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.
1.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları; cinsiyet, anabilim dalı, lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları ne düzeydedir?
4.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları; cinsiyet, anabilim dalı, lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimi ve dereceyi belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2016). Eğitim alanındaki araştırmalar sadece olayları ya da durumları

betimlemek şeklinde kalmaz ayrıca ilişkileri araştırarak olguları daha iyi anlamamıza ve ilişkilerin belirlenerek araştırmacının birtakım tahminlerde bulunmasına da yardımcı olur (Büyüköztürk vd., 2008).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2017-2018 güz yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalında 4. Sınıfta öğrenim gören toplam 107 özel eğitim öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın 4. sınıf öğretmen adayları ile yapılmasının nedeni; fen öğretimi dersini altıncı yarıyılda almış olmalarıdır. Araştırmanın örneklem seçiminde, amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma grubu, belirlenen özelliklere sahip öğrencilerden oluştuğundan bu örneklem tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Bilgiler*

	Zihin Engelliler Öğretmenliği		İşitme Engelliler Öğretmenliği		Toplam
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	20	12	18	7	57
Karadeniz Teknik Üniversitesi	20	10	15	5	50

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Riggs ve Enocs (1990) tarafından geliştirilen ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyi Ölçeği" ve Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilen ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Veri toplama araçları için gerekli yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama araçlarında cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, lise türüyle ilgili veriler bulunmaktadır. Böylece özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik ve tutumları ile cinsiyet, öğrenim gördükleri anabilim dalı, lise türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Fen öğretimi öz yeterlik inanç ölçeği 23 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçme aracıdır. Fen öğretiminde kişisel öz-yeterlik inancı ve fen öğretiminde sonuç beklentisi olmak üzere iki alt faktör bulunur. Fen öğretiminde kişisel öz yeterlik inancı faktöründe 13 madde bulunmaktadır. Fen öğretiminde sonuç beklentisi faktöründe ise 10 madde bulunmaktadır. Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iki alt faktörü için Cronbach alfa güvenirlik değeri 0.79 ile 0.86 olarak bulunmuştur. Bizim araştırmamızda Cronbach alfa güvenirlik katsayısı kişisel öz yeterlik inancı için 0.90 fen öğretiminde sonuç beklentisi alt faktörü için 0.72 olarak hesaplanmıştır. Fen öğretimi tutum ölçeği; tek faktörlü ve 5'li likert tipinde olup 21 maddeden oluşmaktadır Bu ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS paket programının 24.0 versiyonu kullanılarak analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizinde Kolmogorov-Smirnov testi, betimsel analizler, bağımsız örneklemler t-testi, One Way ANOVA, Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır.

3. Bulgular

1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular.Araştırmanın birinci alt problemiözel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının belirlenmesine yöneliktir. Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını test etmek amacıyla; özel eğitim öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden ve alt faktörlerinden aldıkları puanların dağılımına yönelik betimsel analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algı Düzeyleri İle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları*

	N	Minimum	Maksimum	□	S
Öz Yeterlik Algısı	107	2.57	4.87	3.57	.44
Kişisel Öz Yeterlik	107	2.31	5.00	3.51	.61
Sonuç Beklentisi	107	2.40	4.70	3.65	.45

Ölçeğin genelinden alınan puan ortalaması □=3.57, standart sapma değeri ise S=.44'tür. Bu sonuç doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının 'katılıyorum' seçeneği seviyesinde olduğu söylenebilir. Özel eğitim öğretmen adaylarının kişisel öz yeterlik alt boyutunda □= 3.51, S=.61'dir. Bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik kişisel öz yeterliklerinin 'katılıyorum' seçeneği seviyesinde olduğunu gösterir. Özel eğitim öğretmen adaylarının sonuç beklentisi alt boyutunda □=3.65, S=.45'tir. Bu sonuç özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik sonuç beklentilerinin 'katılıyorum' seçeneği seviyesinde olduğunu gösterir.

2.Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları; cinsiyet,anabilim dalı, lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır? alt problemine ilişkin veri analizleri Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, ve Tablo 6'da verilmiştir.Cinsiyete göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarındaki farklılığı belirlemek için bağımsız örneklemler t- testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları*

	Cinsiyet	N	□	S	Sd	t	P
Genel	Kız	73	82.52	9.47	107	0.46	0.646
	Erkek	34	81.52	12.07			
Kişisel Öz Yeterlik	Kız	73	45.71	7.93	107	0.05	0.955
	Erkek	34	45.61	8.15			
Sonuç Beklentisi	Kız	73	36.80	4.28	107	0.95	0.344
	Erkek	34	35.91	5.07			

Tablo 3'te sunulan veriler incelendiğinde analiz sonuçlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [t(107)=0.461, p>0.05]. Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik algıları kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt faktörlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(107)=0.05, p>0.05; t(107)=0.95, p>0.05].

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre öz yeterlik algıları arasındaki anlamlı farklılığı belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler t- testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları*

	Bölüm	N	□	S	Sd	t	p
Genel	Zihin Engelliler Öğretmenliği	62	82.82	7.59	107	0.72	0.646
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	45	81.35	13.25			
Kişisel Öz Yeterlik	Zihin Engelliler Öğretmenliği	62	46.04	6.81	107	0.55	0.955
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	45	45.17				
Sonuç Beklentisi	Zihinsel Engelliler Öğretmenliği	62	36.77	4.06	107	0.66	0.344
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	45	36.17	5.15			

Tablo 4'te sunulan veriler incelendiğinde yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik genel öz yeterlik algılarının zihin engelliler öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği anabilim dallarına göre istatistiki açıdan anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir [t(107)=0.72, p>0.05]. Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt faktörlerinde öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(107)=0.55, p>0.05; t(107)=0.66, p>0.05]

Lise türüne göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları arasındaki farklılaşmayı belirlemek için betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te, Anova testi sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları*

	Genel			Kişisel Öz Yeterlik			Sonuç Beklentisi		
Lise Türü	□	N	S	□	N	S	□	N	S
Anadolu Lisesi	81.78	37	9.85	45.48	37	8.05	36.29	37	3.39
Anadolu Öğretmen Lisesi	80.35	39	10.62	44.87	39	8.01	35.48	39	4.67
Meslek Lisesi	81.93	16	10.63	45.87	16	7.18	36.06	16	5.32
Diğer	88.33	15	8.93	48.06	15	8.72	40.26	15	4.33
Toplam	82.20	107	10.32	45.68	107	7.96	36.52	107	4.54

Tablo 5'te sunulan veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre en yüksek ortalama puanlı kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi alt faktörlerinde sahip oldukları görülmektedir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	703.961	3	234.654	2.281	.084
Gruplar içi	10597.515	103	102.888		
Toplam	11301.477	106			

Tablo 6'da sunulan veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre öz yeterlik algıları arasında istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

3.Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular özel eğitim öğretmen adaylarınınfen öğretimine yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemeye dönüktür. Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarını test etmek amacıyla verilen cevapların analizleri yapılarak betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutum Düzeyleri İle İlgili Betimsel Analiz Sonuçları*

	N	Minimum	Maksimum	□	S
Genel Puan	107	43.00	91.00	68.48	10.83
Ortalama Puan	107	2.15	4.55	3.42	.54

Tablo 7'de sunulan veriler incelendiğinde fen öğretimine yönelik en yüksek puan 91.00, en düşük puan 43.00 ve ölçek ortalaması□= 68.48 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan toplam ortalama puan □=3.42, standart sapma ise S=.54'tür. Bu sonuç doğrultusunda özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının 'katılıyorum' seçeneği seviyesinde olduğu söylenebilir.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11 de verilmiştir.
Cinsiyete göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutumları*

	N	□	S	sd	t	p
Kadın	73	68.73	10.99	107	0.353	0.725
Erkek	34	67.94	10.63			

Tablo 8'e göre kadın özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları (□=68.73), erkek özel eğitim öğretmen adaylarına (□=67.94) göre daha olumludur fakat bu durum anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanamaz. Yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucunda cinsiyete göre özel eğitim öğretmen adayları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [t(107)=0.353, p>0.05].

Öğrenim gördükleri anabilim dalına göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Anabilim Dalına Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutumları*

	N	□	S	sd	t	P
Zihin Engelliler Öğretmenliği	62	69.06	10.34	107	0.646	0.520
İşitme Engelliler Öğretmenliği	45	67.68	11.55			

Tablo 9'da sunulan veriler incelendiğinde zihin engelliler öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği arasında istatistikî açıdan anlamlı bir fark göstermediği tespit edilememiştir [t(107)=0.646, p>0.05].

Lise türüne göre özel eğitim öğretmen adaylarının tutum puanları arasındaki farklılığı tespit etmek için yapılan betimsel analiz sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 10. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutum Puanlarının Lise Türüne Göre Betimsel Analizi*

Lise Türü	□	N	S
Anadolu Lisesi	68.27	37	10.76
Anadolu Öğretmen Lisesi	68.58	39	10.59
Meslek Lisesi	66.43	16	8.26
Diğer	70.93	15	14.22
Total	98.48	107	10.83

Tablo 10'da sunulan veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden aldığı puanlar arasında en yüksek puan ortalamasına diğer lise grupları sahiptir (□=70.93).

Özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen öğretimine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA testi ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Fen Öğretimine Yönelik Tutum Puanları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	159.125	3	53.042	0.444	0.722
Gruplar İçi	12295.604	103	119.375		
Toplam	12454.729	106			

Tablo 11'de sunulan veriler ANOVA testi sonuçlarından özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

5.Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular Tablo 12' de sunulmuştur

Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için Pearson Korelasyon Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki*

	Fen Öğretimine Yönelik Tutum	Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı
R	1	.759
P		.000*
N	107	107

*p<0,05

Tablo 12'de sunulan veriler incelendiğinde Pearson Korelasyon testi sonuçlarına göre özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=0.759, p<0.05).

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre 2017-2018 güz yarıyılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesinde eğitimine devam eden 107 özel eğitim öğretmen adayının fen öğretimine yönelik öz yeterlilik algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakır (2012)'ın sınıf öğretmenlerinin fen öz yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin fen öz yeterlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bizim çalışmamızı destekler niteliktedir.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Akbaş ve Çelikkaleli (2006)'nin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterliklerinin çeşitli faktörlerle incelendiği, Berkant ve Ekici (2007)'nin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançları ve zeka türleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmalarda da öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Morgil, Seçken ve Yücel (2004)'ün öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelendiği çalışmasında erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının bayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Hamurcu (2006)'nun sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin olumlu olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum Uluçınar Sağır ve Aslan (2009)'un fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlerle incelediği çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Özel eğitim öğretmen adayları çalışmamızda cinsiyet, lise türü, anabilim dalına göre fene yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık göstermemektedirler. Örneklemimizi oluşturan zihin engelliler ve işitme engelliler öğretmen adayları benzer lisans programına tabi dersler almaktadırlar ve genellikle bu dersler üçüncü sınıfın ikinci döneminde yer almaktadır. Dersler Fen bilgisi öğretimi ve İşitme engelliler fen bilgisi öğretimi şeklinde olup üç kredilik bir derstir. Dersin teorik olarak alınması, uygulamasının olmaması öğretmen adaylarının fene yönelik öz yeterliklerini olumlu etkilememiş olabilir. Araştırmamıza katılan özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre farklılık göstermesi alınan eğitimde yer verilen fene yönelik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olabilmektedir.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkmen (2002)'nin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin fen bilgisi öğretimine yönelik olumlu tutumlar sergilediği belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız Duban ve Gökçakan (2012)'ın sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlikleri ve tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği bulgusu bu çalışma sonucuyla paralellik gösterir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalına göre fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) gerçekleştirdiği sınıf öğretmeni, fen bilgisi öğretmeni ve matematik öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları konulu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalı ile fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının lise türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre fen bilgisi öğretimine yönelik tutum puanları arasında farklılık olmadığı bulgusu ile örtüşmektedir.
Araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Buna göre fen öğretimine yönelik öz yeterlik algısı arttıkça fen bilgisi öğretimine yönelik tutumun arttığı söylenebilir. Saraçoğlu, Yenice ve Özden (2013)'in fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik ve tutumları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına yönelik öz yeterlik algısı arttıkça fene yönelik tutumlarının da arttığı bulgusu bu çalışma sonucuyla paralellik gösterir.

5. Öneriler

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

*****Özel eğitim öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve tutumlarını belirlemek için daha büyük örneklemle, farklı düzeydeki öğrencilerle, yurt içi ve yurt dışı çalışmalar yapılabilir.

*****Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik algıları ve tutumları belirli aralıklarla ölçülmeli, eksik görülen noktalarda gerekli çalışmalar yapılarak lisans program güncellemeleri yapılabilir.

*****Özel eğitim öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyet, lise türü, anabilim dalı dışındaki farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

***** Özel eğitim öğretmen adayları ile özel eğitim öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ve tutumlarının değişip değişmediği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akbaş, A.,Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.

Akçamete, G. (2010). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim.* Ankara: Kök

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21, 1-8.

Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleriiçinkaynaştırmauygulamalarıveözel eğitim*. Ankara: Vize.

Aydın, A. (2015). *Özel eğitim sınıflarında sınıf yönetimi*. Ankara: Vize.

Aydoğan, H. (2016). *Özel eğitim(zihin engelliler) öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlar.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Bal, H. F. (2010). *Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Berkant, H. G. & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16(1),113-132.

Büyüköztürk, Ş., vd. (hzl). (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. (2015). Özel Eğitime Gerek Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim.İ.H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (s.3-27). Ankara: Pegem Akademi.

Cawley, J., Hayden, S., Cade, E., Baker Kroczynski, S. (2002). Including students with disabilities into the general education science classroom. *Council for Exceptional Children*, 68(4), 423-435.

Caymaz, B. (2008). *Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Çakır, N. Ç. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri ve bilimsel tutum ile fen öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kütahya ili örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Enochs, L.G. & Riggs, I.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy beliefinstrument: A preservice elementary scale. *SchoolScience and Mathematics*, 90(8), 694-706.

Figen, P. S. & Mete, S. (2009). Uyum modeli ve sosyal bilişsel öğrenme kuramının doğum öncesi eğitimde kullanımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi,* 1(1), 57-68.

Gökyer, N., & Bakcak, S. (2014). Üniversitelerde İngilizce Dersi Hakkında Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 90-126.

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Öz Yeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim AraştırmalarıDergisi,* 19, 179–193.

Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, *Eğitim Araştırmaları*, 24, 112-122.

Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması**.** *Milli Eğitim Dergisi,* 161(1), 132-142.

İpek, C. & Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-50.

Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretimde sınıf öğretmenliği, fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(6), 203–220.

Karasar. N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kutluca, A. Y. & Aydın, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: oluşturmacı öğretimin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 217-236.

Mattern, N. & Schau, C. (2002). Gender differences in sciences attitude – achievement relationship over time among white middle-school students. *Journal Of Research In Scıence Teachıng*, 39(4), 324-340.

MEB. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf Erişim: 17.01.2018

MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf Erişim: 17.01.2018

MEB.(2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim kurumları fen bilimleridersi öğretim programı*. https://ttkb.meb.gov.tr/ Erişim: 18.01.2018

Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi.* 6(1), 62-72.

Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 5(1), 111-123.

Özenoğlu Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. & Çakıroğlu, J. (2002), "Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları", *V. Fen ve Matematik Kongresi*, Ankara.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(2), 189-226.

Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2014).Fen (E. Sazak Pınar, Çev.). *Özel Gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri* (Ş. Yücesoy Özkan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel Akademi.

Saraçoğlu, A. S., Yenice, N., Özden, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen ve teknoloji okuryazarlığına ilişkin öz yeterlik algıları ile fene yönelik tutumları arasındaki ilişki. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 58-69.

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4),1059-1069.

Sola Özgüç, C. & Cavkaytar, A. (2015). Science education for students with intellectual disability: A case study. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6).

Sola Özgüç, C. (2017). Fen öğretiminde öğretim uyarlamaları ve öğretim etkinlikleri. Ö. Toper Korkmaz & M.Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 39-62). Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez Kartal, M. (2015). Okul Öğretmen Aile İşbirliği. A.Cavkaytar (Ed.), *Özel Eğitimde Aile Eğitimi ve Rehberliği* içinde (s.195-216). Ankara: Vize.

Sönmez Kartal, M.(2017). Özel eğitimde fen bilgisi öğretimi ve önemi. Ö. Toper Korkmaz & M.Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-20). Ankara: Pegem Akademi.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları* (3.Baskı). Ankara: Kök.

Şeker, P.T. & Çavuş, Z.S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen eğitimine yönelik özyeterlik algıları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 19-28.

Thompson, C. L. & Shrigley, R. L. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-343.

Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,218-228.

Uluçınar-Sağır, Ş., Aslan, O. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Education Sciences, 4(2), 465-475.

WHO (2007). Worl celebrates international day of disabled persons. http://www.who.int/violence_injury_prevention/media/news/03_12_2007/en/ Erişim: 15.01.2018.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara Seçkin.

Yıldız-Duban, N., Gökçakan, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen öğretimine yönelik tutumları. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 267-280.

Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerilerinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
sevilayt2000@yahoo.com
Öğretmen İsmail BAYSAL
Amasya Üniversitesi
lasyab482@hotmail.com
Öğretmen Şaduman Bahar PAZAR
baharpazar86@gmail.com

Özet

Girişimcilik; çeşitli fırsatların ele alınıp değerlendirildiği bir süreçtir. Son yıllarda öğretim programlarında öğrencilerin etkili birer girişimci birey olması yönünde kazanımlar bulunmaktadır. Girişimciliğin özendirilmesi ve başarılı girişimciler yetiştirme çabası toplumların kalkınmasına ciddi düzeyde katkı sağlamaktadır. Girişimcilik becerilerinin kazandırılması konusunda ilkokul, ortaokul, lise ve bilhassa üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin okutulan derslerle desteklenmesi gelecek nesillerin iş kurma, fikir üretme kabiliyetlerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Yenilenen tüm öğretim programlarında özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan girişimcilik becerileri aynı zamanda Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi kapsamında yer almaktadır. Bunun için öğretmenlerin de ilgili becerileri kazandırabilmeleri için kendilerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi nicel araştırmalardan alan taraması kapsamındadır. Çalışmanın evreni İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları olup, araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasıyla Sınıf Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 220 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan 'Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi uygun bir istatistiki programla yapılmış, son sınıf öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri ve cinsiyet, bölüm değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Girişimcilik becerileri cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Sınıf Öğretmenliğinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu, Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinin en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Yüksek ortalamaya sahip olan bölümlerin okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, staj gibi dersleri diğer bölümlerden fazla olduğu için ya da dersleri daha çok uygulama, etkinlik yapma gibi çalışmaları içerdiği için başarılı oldukları yorumlanabilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü dersleri diğer bölümlere göre daha çok teorik olduğu için bu bölüm öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri düşük çıkmış olabilir. Yenilenen öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri arasında bulunan girişimcilik becerilerinin öncelikle öğretmenlere kazandırılması ve eğitim fakültelerinin derslerine bu dersin ilave edilmesi öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerine sahip öğretmenler olarak yetişmelerine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *Girişimcilik, Girişimcilik Becerisi, Öğretmen Adayları*

The Evaluation of the Entrepreneurship Skills of the Prospective Teachers Attending Different Departments

Prof. Dr. Sevilay KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya University
sevilayt2000@yahoo.com
Teacher İsmail BAYSAL
Amasya University
lasyab482@hotmail.com
Teacher Şaduman Bahar PAZAR
Amasya University
baharpazar86@gmail.com

Abstract

Entrepreneurship is a process in which different opportunists are handled and evaluated. In recent years, teaching programs contain acquisitions about training students who have entrepreneurship skills. Encouraging of students towards entrepreneurship and the effort to train students for this purpose provide a great support for the development of a country. The students attending to the primary, secondary, high schools and especially universities should be supported with the subjects with the entrepreneurship content in order to establish new employment facilities and to create skills for new ideas. Entrepreneurship skills are included in all renewed programs and they are also included into Turkey Competency Framework. This is the reason why this research was carried on different departments to determine the entrepreneurship skills of the students. To realize the purpose, the teachers who train them should have the related skills. In this context, this study is realized to evaluate the entrepreneurship skills of prospective teachers studying at different departments. The method of the study is survey research which is one of the quantitative research methods. The universe of the study consists of 220 final year prospective students attending to the Primary school, social Sciences, Mathematics, Turkish, Psychological Counseling and Guidance and Religious and eth. departments of Inonu University. As a data tool collection a scale 'Entrepreneurship Scale Towards University students' consisted of 36 items developed by Yılmaz and Sünbül (2009) was used. The obtained data was analyzed throughappropriate statistical program related to the gender and department variables.It was seen that the entrepreneurship skills of the students were found at average level related to the gender variable and there was no meaningful differences. When evaluated related to the departments, there were differences. The students attending to the Primary school and Psychological Counseling and Guidance Departments have the highest average. It can be said why they had higher averages than the students from other departments is that they have chance to take classes which depends on practice, activities. The

students attending to the Social sciences have the lowest average because most of their subjects in their department based on theoretical. Teachers should gain the entrepreneurship skills at the first level which is included into all renewed programs in the 21st century. Furthermore, this subject should be included into curriculum of the education faculties. In such a way, it is possible to graduate teachers who have entrepreneurship skills.
Keywords: *Entrepreneurship, Entrepreneurship skill, Prospective teachers*

1. Giriş

Girişimcilik kavramı, alan yazında pek çok araştırmacı tarafından farklı açılardan ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır (Arslan, 2011; Avşar, 2007; Korkmaz, 2000). Yapılmış olan bütün tanımlamalarda girişimcilik kavramı; çeşitli fırsatların ele alınıp değerlendirildiği bir süreç alarak ifade edilmektedir (Akyüz, Gedik, Akyüz & Yıldırım, 2006). İlgili literatürde eğitim sisteminde öğrencilerinin birer girişimci olması yönünde girişimcilik eğitimi veren okulların girişimciliği özendirmesi ve başarılı girişimciler yetiştirme çabası içinde olması ait oldukları toplumların kalkınmasına ciddi düzeyde katkı sağlayabileceği belirtilmektedir (Gibb, 2007). Girişimcilik becerilerinin kazanılmasında konusunda ilkokul, ortaokul, lise ve bilhassa üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik özelliklerinin okutulan derslerle desteklenmesi gelecek nesillerin iş kurma fikir üretme kabiliyetlerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır.

Girişimciliğin özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda ekonomik kalkınmadaki önemi oldukça fazladır (Jefferes, 2012). Girişimciliğin kalkınmadaki önemi, başta yerel kalkınma olmak üzere ülkenin her kesimini de kapsamaktadır. Girişimcililerin çabalarıyla, yerel fırsatlar uygun bir şekilde değerlendirilecek ve kalkınmada önemli bir etken olacaktır (Kılıç, Keklik, Çalış, 2012; Uluoy, 2013). Girişimciliğin önemi iki farklı açıdan irdelenebilir. Girişimciliğin birey açısından taşıdığı önem ve toplum açısından taşıdığı önem olarak düşünülebilir (Aytaç ve İlhan, 2007).

Girişimciliğin birey açısından taşıdığı önem: Bireylerin yeni iş olanakları ile ilgili fikir sahibi olması, bu fikirleri uygulama çabası içine girmesi ve bütün bunlar için gerekli riski alması, bireylerin özgür ve olumlu tutumu açısından oldukça önem taşımaktadır. Girişimcilik becerisine sahip bireylerin, kendilerine duydukları güven yüksek olup, taşıdığı fikri uygulayabilme yetenekleri diğer bireylere nazaran oldukça üstündür. Bireyler kendilerinde var olan yetenekleri ile girişimcilik becerilerini bir fikir üzerinde uygulayabilmesi için bireylerin mutlaka yönlendirilmesi ve bu konuda eğitilmesi gerekmektedir. Bireylerin birer girişimci olabilmeleri yalnız kendileri için değil toplum içinde faydalı birer birey olabilmeleri düşüncesinin kendilerinde belirmesi gerekmektedir. Bireyin yaratıcı düşünmesi ve bu düşünceleri uygulayabilmesi bireye kazandırılabilecek en önemli kazanımlardan biri olacaktır (Çolakoğlu ve Çolakoğlu, 2016; Tağraf, Halis, 2008; Yılmaz, 2014).

Girişimciliğin toplum açısından taşıdığı önem: Toplumların kalkınması ve gelişmesi yeni iş fikirlerinin üretilmesine ve bu iş fikirlerinin uyulamaya konmasına bağlıdır. Bu iş fikirleri ekonomik hayatta olabileceği gibi sosyal hayatta da var olabilecek fikirlerdir. Toplumların gelişmesi ve kalkınması için, toplumların sahip olduğu bütün değerlerin en iyi şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Girişimcilik becerilerinin bir toplumda gelişmesi ile beşeri kaynaklar en iyi şekilde kullanılabilecek ve bu kaynaklardan daha çok fırsatlar meydana gelecektir. Girişimcilik becerilerinin hayata geçirilmesi ile kendisine fayda sağlayan bireylerin, toplum içinde sağlayacakları fayda azımsanmayacak derecede önemlidir. Toplumsan kaynakların girişimcilik becerilerine sahip bireyler tarafından kullanılabilir seviyeye getirilmesi, toplumun refahına ciddi düzeyde katkı sağlayacaktır (Çavuş ve Pekkan, 2017, Mutlu, 2014; Yılmaz, 2014).

Ülkemizdeki öğretim programları incelendiğinde, kazandırılması gereken davranışlar arasında girişimcilik becerileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu becerileri kazandırabilmeleri için kendilerinin de girişimci olmaları beklenmektedir. İlgili çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin mevcut durumu araştırılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler geleceğin öğretmenlerinin girişimcilik becerileri hakkında bilgi vermesi ve buna göre gerekli önlemlerin alınması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yakın zamanda birer girişimci olup ülkenin gelişmişlik düzeyine katkı sağlamaya aday olan son sınıf öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerini belirlemektir. Bunun yanında, girişimcilik becerilerinin cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit ederek alan yazına katkı sağlama amacını taşımaktadır.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Alt Problem: Öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri düzeyi nasıldır?
2. Alt Problem:Öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Alt Problem: Öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

AraştırmaModeli

Bu çalışma nicel kökenli bir çalışma olduğundan alan taraması (survey) kullanılmıştır. Alan taraması, en önemli araştırma yöntemlerinden biri olup, sosyal bilimleri alanından yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Kısa zamanda yapılabilmesi, ekonomik olması, uygulanmasının basit olması ve geniş kitlelere rahatça ulaşabilmesi birçok araştırmacının anket yöntemini kullanmasında temel rol oynamaktadır (Sevinç 2011).

Evren -Örneklem

Araştırmanın evreni; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Evreni temsil edebilecek şekilde belirlenen örneklemi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf

Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenliği(PDR), Matematik Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Örneklemin cinsiyete ve eğitim gördükleri bölümlere göre dağılımı aşağıda Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örneklemin cinsiyet ve bölümlere göre dağılımı*

Bölümler	**Kız**	**Erkek**	**Toplam**
Sınıf öğretmenliği	17	23	40
Sosyal Bilgiler	17	25	42
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	22	25	47
PDR	19	13	32
Türkçe	12	11	23
Matematik	13	4	17
Toplam	100	101	201

VerilerinToplanması/Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Yılmaz ve Sümbül (2009) tarafından geliştirilen ve 36 maddeden oluşan 'Üniversite Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği' kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa Değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan ölçekte değerlendirme eşit aralıklı 5'li likert tipi şeklindedir. Bu ölçeğe göre cevap verenlerin maddelere katılma seviyeleri, 'Kesinlikle Katılmıyorum= 1, Büyük oranda katılmıyorum= 2, Kısmen Katılıyorum = 3, Büyük Oranda Katılıyorum = 4, Kesinlikle Katılıyorum = 5' tarzında ölçeklendirilmiştir.

Veri Analizi

Son sınıf öğretmen adaylarına uygulanan girişimcilik becerileri ölçeğinden elde edilen veriler uygun bir istatistiki programa yüklenmiştir. Bu verilerin normal dağılım ve homojenlik analizleri yapılmıştır. Buna göre çalışmaya katılan grup sayısı 50'den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Bu test puanı 0.05'den büyük çıktığı için puanların normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmış ve parametrik testler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarının cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde ilişkisiz örneklemler t-testi analizi, öğrenim görülen bölüm değişkeni için ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Bunun yanında betimsel istatistiklere de yer verilmiştir.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

Birinci ve İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

" Öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri düzeyi nasıldır? Ve öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" alt problemlerinin çözmek amacıyla yapılan istatistiki analizler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Cinsiyet değişkenine ilişkin t testi bulguları*

Cinsiyet	**N**	**x̄**	**SS**	**Sd**	**t**	**p**
Erkek	101	128,406	22,827	200	0,984	0,326
Kız	100	131,304	19,290			

Farklı bölümlerde öğrenim öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre girişimcilik becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi analizinde, erkek öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin test puan ortalaması (**x̄**= 128,406) ile kız öğretmen adaylarının test puan ortalaması (**x̄**=131,340) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir (t(200)= 0,984, p>0,05). Bu durumda faklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" problemine yönelik bulgular Tablo 3 ve 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından tanımlayıcı istatistikler*

Bölüm	**N**	**x̄**	**SS**
Sınıf Öğretmenliği	40	132,800	19,658
Sosyal Bilgiler	42	114,833	25,819
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	47	135,319	17,053
PDR	32	135,531	17,637
Türkçe	23	130,956	20,348
Matematik	17	132,882	12,262

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına sahip öğretmen adayı grubunun PDR (**x̄**= 135,531) bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları olduğu, en düşük puan ortalamasına sahip öğretmen adayı grubunun ise Sosyal Bilgiler (**x̄**= 114,833) bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre PDR bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde öğrenim gören

öğretmen adaylarından daha yüksek girişimcilik becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinin daha düşük girişimcilik becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 4. *Öğretmen adaylarının girişimcilik puanlarına göre ANOVA bulguları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	12442,266	5	2488,453	6,307	,001	Sınıf Öğretmenliği - Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	76940,406	195	394,566			
Gruplar arası	12442,266	5	2488,453	6,307	,000	Din Kültürü - Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	76940,406	195	394,566			
Gruplar arası	12442,266	5	2488,453	6,307	,000	PDR - Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	76940,406	195	394,566			
Gruplar arası	12442,266	5	2488,453	6,307	,024	Türkçe - Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	76940,406	195	394,566			
Gruplar arası	12442,266	5	2488,453	6,307	,022	Matematik - Sosyal Bilgiler
Gruplar içi	76940,406	195	394,566			

Tablo 4 incelendiğinde, Sosyal Bilgiler ($\bar{x}$=114,800) bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla diğer tüm bölümlerde (Sınıf Öğretmenliği ($\bar{x}$=132,80), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($\bar{x}$=135,319), PDR ($\bar{x}$=135,531), Türkçe ($\bar{x}$=130,956), Matematik ($\bar{x}$=132,882) öğrenim gören öğretmen adaylarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğugörülmüştür. Puan ortalamaları incelendiğinde Sosyal Bilgiler bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamaları diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarından anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Cinsiyet değişkeni ele alınarak girişimcilik becerileri değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin (3,64± 0,04) erkek öğrencilere (3,56±0,04) göre girişimcilik becerileri puanlarının azda olsa yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Fakat aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Yakın sonuçlar, Yılmaz ve Sünbül'ün (2009) Selçuk Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören 474 öğrenci üzerinde yapmış oldukları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre girişimcilik eğilimlerinin ve seviyelerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Aktürk'ün (2012) Düzce Üniversitesi'nin lisans ve ön lisans bölümlerinde öğrenimine devam eden 700 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma verilerine göre girişimcilik becerilerinin cinsiye değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Pan ve Akay eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada erkek ve kız öğrencilerin girişimcilik becerilerinin benzer olduğunu ve aralarında anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bu sonuçların yanında literatürdefarklılıklar da olduğu görülmüştür. Konaklıoğlu ve Kızanlıklı'nın (2011) Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ticaret ve Turizm Fakültesi ve Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 416 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin girişimcilik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte olduğunu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha az girişimcilik becerilerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Avşar (2007) Çukurova Üniversitesi öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin girişimcilik becerilerinin kız öğrencileri becerilerinden daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir.

Alan yazındaki cinsiyet faktörüne ilişkin sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin girişimcilik becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Çok az çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada da cinsiyetin girişimcilik becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda PDR bölümü öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri puan ortalamalarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının puan ortalamalarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölüm öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin yüksek olması onların daha ilk sınıflardan itaibaren uygulama derslerinin olması ve farklı özelliklerdeki öğrenciler üzerinde çalışmaları olabilir. İlgili öğretmenlik bölümü öğrencileri psikolojik olarak ihtayacı olan kişilere yardımcı olma görevinde olma, rehberlik etme becerisi kazandıkları için girişimcilik becerileri yüksektir denilebilir. Bunun yanında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının girişimcilik becerileri diğer bölümlerden daha en düşüktür. Sosyal bilgiler derslerinde uygulama derslerinin diğer bölümlere göre daha az olması ve çalıştıkları konu itibariyle bu becerilerinin düşük olması bunlardan kaynaklanabilir. Aydın ve Öner'in (2016) çalışmalarında Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrenleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemişlerdir. Aynı çalışmada cinsiyet açısından değerlendirilme yapılmış ve bu çalışmada da erkek öğrencilerin girişimcilik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma Erciyes Üniversitesinde gerçekleştirilmiş ve benzer okul puanlarıyla gelen bu öğrenciler arasında çok büyük farklılıkların olmamasına rağmen bazen alan taraması çalışmalarında bu tür durumlarla karşılabileceği sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin girişimcilik becerileri PDR bölümü öğrencilerinden sonra gelmektedir. Diğer bölümlerle değerlendirildiğinde aralarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğininlehine girişimcilik becerilerilerinin daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. İlgili bölüm öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin yüksek olması sevindiricidir. Çocuklara din eğitimini verecek olan öğretmen adaylarının bu özelliklerde olması istenilen bir durumdur.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Sosyal Bilgiler bölümü öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinin diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının girişimcilik becerilerinden anlamlı derecede düşük olmasına neden olan etkenlere cevap aranabilir.
- Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin arttırmak için kurs, seminer vb. eğitimler verilebilir ya da programa bu nitelikte bir ders konulabilir.
- Öğrencilerin girişimcilik becerilerinin farklı değişkenlerle (öz yeterlik algısı, yaşam doyumu, üniversite not ortalaması vb.) ilişkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Toplumumuzun geleceği olan öğrencilerimizin girişimcilik konusunda yetiştirmek, yönlendirmek ve eğitim sistemimizde bu konuyla ilgili gerekli düzenlemeleri lisansüstü eğitim programlarından başlanarak ilkokul çağındaki öğrencilere kadar yaymak girişimci potansiyelinin istenen seviyeye ulaşmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Akyüz, K. C., Gedik, T., Akyüz, İ., & Yıldırım, İ. (2006). Rize ilindeki lise ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik yeteneklerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *20*(1), 233-246.

Arslan, K. (2011). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 3* (2), 1-11.

Avşar, M. (2007). Yüksek öğretimde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması, Çukurova Üniversitesinde bir uygulama. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

Aydın, E., & Öner, G. (2016). Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *17*(3), 497-515.

Aytaç, Ö., & İlhan, S. (2007). Girişimcilik Ve Girişimcikültür: Sosyolojik Bir Perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 101-120.

Ballı, E, & Ballı, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ve girişimcilik eğilimleri,*Çukurova Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, *18*(1), 101–121.

Cansız, E. (2007). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Isparta*.

Çavuş, M. F., & Pekkan, N. Ü. (2017). Algılanan Sosyal Desteğin Sosyal Girişimciliğe Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma 1. *Business and Economics Research Journal*, *8*(3), 519-532.

Çolakoğlu, H., & Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile öz yeterlilik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve Beşeri Bilimler AraştırmalarıDergisi*, *17*(37), 70-84.

Gibb, A. A. (2007). Enterprise in education. Educating tomorrows entrepreneurs. *Pentti Mankinen*, *7*, 1-19.

Jefferess, D. (2012). The "Me to We" social enterprise: Global education as lifestyle brand. *Critical Literacy: Theories and Practices*, *6*(1), 18-30.

Karabulut, T. (2009). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerini ve eğilimlerini belirleme. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*,*26*(1), 331–356.

Kılıç, R., Keklik, B. & Çalış, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Bandırma İİBF İşletme Bölümü örneği. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(2), 423-435.

Konakli, T., &Göğüş, N. (2013). Aday Öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *33*(2).373–391.

Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştirma.*Hacettepe üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,18*(1), 163-179.

Mutlu, S., (2014). Kosgeb'in uygulamalı girişimcilik sertifikası eğitimi kurslarına katılan kursiyerlerin girişimcilik potansiyelleri ve eğilimleri.*Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 9* (1), 1-22.

Pan, V. L., & Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açisindan incelenmesi. *Education Sciences*, *9*(6), 125-138.

Sevinç, B. (2011). Survey araştırması yöntemi. *içinde, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Editör: Kaan Böke, İstanbul: Alfa Yayınları*.

Tağraf, H. & Halis, M.(2008). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitiminin 'girişimsel öz yetkinlik' algisi üzerindeki etkisi: bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 3* (2), 91-111.

Uluyol, O. (2013). Öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Gölbaşı Meslek Yüksekokulu örneği. *Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(15), 349–372.

Yılmaz; A.S., (2014). Bir sosyal değişim ajani olarak: girişimcilik eğitimi.*Journal of World of Turks, 6* (1), 297-310.

Yılmaz, E., & Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 195-203.

Sınıf İçi Tartışmalar ve GeoGebra, Öğrencilerin Prizmaların Açınımı Konusunu Anlamalarını Nasıl Destekliyor?

ÖğretmenŞule ŞAHIN DOĞRUER
Şüküfe Nihal Ortaokulu
sule_sahinn@hotmail.com
Didem AKYÜZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
dakyuz@metu.edu.tr

Özet

Geometri öğretiminde görsel imgelem ile uzamsal düşünceyi geliştiren bir geometri anlayışını destekleyen bir öğretimin sağlanması önemlidir. Araştırmalar, öğrencilerin geometri alanında, özellikle de kâğıt-kalem kullanan bir ortamda geometri öğreniyorlarsa, güçlü kavramsal anlayışları geliştirmede zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ancak, dinamik olarak şekillerin ve objelerin öğrenilmesi öğrencilerin geometri anlayışını destekler. Ayrıca, Yackel ve Cobb (1996), matematik öğrenmenin hem bireysel hem de işbirlikçi çalışma içerdiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin çözümlerini açıklayabilecekleri ve arkadaşlarıyla paylaşabilecekleri bir ortamla desteklenmesi gerekir. Ek olarak, etkili bir geometri ortamı sağlamak için teknolojinin kullanması önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmada öğrencilerin yaygın bir DGS türü olan GeoGebra'yı ve sınıf içi tartışmaları kullanarak prizmaların açınımlarını anlamalarını araştırmak amaçlanmıştır. Mevcut çalışmada, prizmanın açınımları kapsamında sekiz sınıf öğrencilerine etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için tasarım temelli bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretim sırasında sorgulamaya dayalı bir öğrenme ortamı, GeoGebra'nın ve sınıf tartışmalarının kullanımı desteklenmiştir. Nitel yöntem, bir araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Veriler sınıf tartışmalarından toplanmıştır. Öğrencilerin fikirleri, prizmaların açınımlarıyla ilgili olarak içerik analizine göre çıkarılmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin fikirlerini geliştirmek için sınıf içi tartışma ve GeoGebra kullanımının önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.
Anahtar Kelimeler: *Sınıf içi tartışma, Dinamik geometri yazılımı, Prizmaların açınımı, Tasarım tabanlı çalışma*

How Argumentation and GeoGebra Support Students' Understanding of Nets of Prisms?

Teacher Şule ŞAHİN DOĞRUER
Şüküfe Nihal Middle School
sule_sahinn@hotmail.com
Didem AKYÜZ
Middle East Technical University
dakyuz@metu.edu.tr

Abstract

It is important to support an instruction that promote spatial ability and geometrical understanding with visual imagery in teaching geometry. Research has revealed that many times students have difficulties to develop strong conceptual understandings in geometry, especially if they learn geometry in an environment that uses only paper-and-pencil. However, learning geometry with dynamic figures and objects support students' understanding. Yackel and Cobb (1996) also emphasize that learning mathematics includes both individual and collaborative working. Students need to be supported with an environment where they can explain their solutions and share them with their friends. Additionally, it is important to use technology to provide an effective learning environment. In this respect, this study aims to investigate students' understanding of nets of prisms by supporting the lessons with argumentation and GeoGebra which is a common type of DGS. A design-based research approach was used for the current study to provide effective learning environment for eight graders within the context of nets of prisms. During the instruction, an inquiry-based learning environment was supported for argumentation and use of GeoGebra. Qualitative method was used as a research method. The data was collected from the classroom discussions. Students' ideas were extracted related to nets of prisms based on the content analysis. Results of the study revealed that argumentation and use of GeoGebra had an important role in enhancing students' ideas.
Keywords: *Argumentation, Dynamic geometry software, Nets of solids, Design-based research.*

1. Introduction

School mathematics has several sub-domains and geometry is one of the most important ones among them. In geometry classes, students evaluate the relationships between geometric shapes, structures, theorems, and formulas (Keşan&Çalışkan, 2013). This requires an effective teaching and learning of geometry. Otherwise, students prefer memorizing geometrical concepts and formulas rather than understanding them (Fuys, Geddes, &Tischler, 1988). Baki (2001) states that it is important for students to learn geometry by understanding and explaining the physical world with appropriate problem-solving strategies. In the same way, Pittalis and Constantinou (2010) state that this type of thinking is "a form of mental activity that enables individuals to create spatial images and to manipulate them in solving various practical and theoretical problems" (p. 191). Sack (2013) summarizes this statement as getting the meaning of any object or process in the shape, size, orientation, location, or direction. Therefore, all students need to have opportunities to work with three-dimensional shapes by supporting visualization. Moreover, the importance of three-dimensional thinking abilities has been expressed by researchers across mathematical and scientific disciplines. Despite its importance, solid shapes, polygons, triangles, geometrical ratio, geometrical transformation are defined as the most problematic ones in terms of teaching and learning. Because many times students have difficulties to understand these concepts (Adolphus, 2011). One way to help students to understand these concepts is to teach these concepts with learning experiences (Alqahtania& Powell, 2017; Ganesh, Wilhelm, & Sherrod, 2009; Marchis, 2012).

Additionally, Yackel and Cobb (1996) claim that learning mathematics includes both individual working and collaborative working. Teachers need to facilitate classroom discussions and encourage their students to explain and justify their works. Moreover, several studies emphasize the importance of argumentation that consist explanation as well as justification in classroom environment (Bauersfeld, Krummheuer, & Voigt, 1988; Cobb, Boufi, McClain, &Whitenack, 1997; Giannakoulias, Mastorides, Potari, &Zachariades, 2010; Mueller, 2009). Thus, as a sub-area of mathematics, it is appropriate to adopt the argumentative classroom environment to the geometry classes. This way, students might have a chance to understand the

structures and theorems, and their relations. Additionally, while discussing the scientific argumentation process, Driver, Newton, and Osborne, (2000) conclude that argumentation promotes deep conceptual understanding of the context. Moreover, various studies support that argumentation encourages conceptual understanding of mathematics and geometry by justifying and criticizing ideas (Abi-El-Mona &Abd-El- Khalick, 2011; Jonassen& Kim, 2010; Osborne, Erduran, & Simon, 2004). In this respect, it is important to include argumentation in geometry classes to increase conceptual understanding of students.

MoNE (2013) has stressed that the use of technology in mathematics and geometry lessons develop students' thinking and spatial abilities. Geometry instruction should include a specific attention on the three-dimensional figures. Especially, the visualization skills and representation of three-dimensional shapes should have a continuous development. Ben-Chaim, Lappan, and Hoaung (1985) states that spatial thinking can be taught and developed successfully by using appropriate strategies in the middle and high school students. Relatedly, educators believe that use of technology is an important strategy to support teaching and learning mathematics as well as geometry (McClintock, Jiang & July, 2002). There are various technological tools that can be used in geometry lessons such as word processor and spreadsheets. But, dynamic geometry software (DGS) is one of the most effective tools to construct student-centered learning environment (Hannafin, Truxaw, Vermillion, & Liu, 2008). For an effective use of DGS, teacher needs to create activities that include tasks where students can make conjectures to explore mathematical relationships (Hollebrands, 2007). Many educators also state the effectiveness of DGS in teaching geometry as students have a chance to develop theories and test them in this environment (Battista, 2003; Sinclair & Crespo, 2006).

The aim of this study is to investigate the effect of DGS as well as argumentation on eight grade students' understanding of prisms. The instructional sequence of the study was prepared based on Stephan's (2015) study named "surface area". Additional activities were also used according to students' needs and the national curriculum. Also, GeoGebra was used to support visualization during the instruction.

2. Method

Anderson and Shattuck (2012) defines design-based research as a methodology that aims to increase the effect and transformation of education research into practice. Moreover, there is a strong emphasis for both practice and research need building up the theory and developing some principles that guide them in educational contexts. Plomp (2013) defines design research as; "…aims to design and develop an intervention (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as a solution to a complex educational problem as well as to advance our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them, or alternatively to design and develop educational interventions (about for example, learning processes, learning environments and etc.) with the purpose to develop or validate theories (p.15).

All systematic education and training processes are cyclical because they involve design, analysis, evaluation, and revision activities; and this process continues until it reaches an appropriate balance of interest (Plomp, 2013). Thus, conducting a design research was important to evaluate the effect of argumentation as well as GeoGebra on supporting students' understanding. In this respect, an instructional sequence was used in context of basic elements and nets of prisms.

Participants

Related to features of a qualitative research study, the number of participants was limited. Since the aim was not about generalizing the findings, the study was conducted in a public middle school in Ankara. The current study was conducted in the school that one of the researchers had been teaching. This school and the participating teacher were chosen because of their voluntariness, their availability and ease of accessibility (Fraenkel, Wallen& Hyun, 2014).

The classroom consisted of 16 girls and 19 boys. It was chosen purposefully by the participating teacher regarding their classroom communication skills and willingness for participating to classroom activities and argumentation. During the data collection process, students' participation to the lessons was high. The study was conducted for two weeks (seven-class-hours in each week). The participating teacher was the main instructor of the classroom. She was responsible for leading the class. She facilitated classroom discussions once the students had a chance to work individually or in their group. One of the researchers was a participant observer during the study. She was responsible for observing flow of the instructional sequence. Also, she helped the main teacher in using GeoGebra files. During the classroom works, she interacted with all the participants of the study as much as possible in their natural settings (Fraenkel, Wallen& Hyun, 2014).

Data Collection

Data collection lasted two weeks and included classroom observations, fieldnotes from the classroom environment, video records of classroom activities, and students written works. One of the researchers was both participant and non-participant observer of the study. She not only acted as a complete observer but also participated the instructional process. At first, she observed the classroom sessions, took notes about the classroom routines, behaviors of the teacher and the students. Additionally, she sometimes acted as a participant observer by joining the classroom sessions. She sometimes helped the main instructor while teaching tasks by using GeoGebra, supported students and gave them feedbacks.

Data Analysis

For the data analysis, content analysis method was used. The object of (qualitative) content analysis can be all sort of recorded communication (i.e. transcripts of interviews, discourses, protocols of observations, video tapes, documents). Becker &Lissmann (1973) have differentiated levels of content: themes and main ideas of the text as primary content; context information as latent content. The analysis of formal aspects of the material belongs to its aims as well. Content analysis embeds the text into a model of communication. This is expressed by Krippendorff (1969), who defines "content analysis as the use of

replicable and valid method for making specific inferences from text to other states or properties of its source" (p.103). In this respect, first all video-taped lessons were transcribed. The researcher and the participating teacher worked together to define categories. For this step, the main idea was to formulate a criterion of definition, derived from theoretical background and research question. Following this criterion, the researchers worked on the transcripts to create categories and these categories were reduced step by step. Within a feedback loop those categories were revised, eventually main categories were created.

3. Findings

The data of the study analyzed, and three categories were obtained in the context of basic elements of prisms and their nets.

1. Understanding the shapes of prisms

During the first week, the lesson started with the properties of prisms, their main elements and the nets of them. In the class students worked both individually and with their groups. Next, the teacher faciliated the classroom discussion. In the first lesson the teacher started questioning about the daily life examples of prisms and their properties. The instruction continued with working on different views of prisms and understanding the nets of them. In the first lesson the teacher started classroom discussion with the questions such as *what does the prism mean?*and *what kind of things can be defined as prisms*? The following dialogue was taken from the first lesson of the instructional sequence.

Teacher: …. What does the prism mean? What comes to your mind when we say prism? I want you to think and explain your ideas about this issue. Yes, let's start with Zeynep.
Zeynep: Teacher, I think, it is a three-dimensional version of a geometric shape.
Teacher: You think about three-dimensional version of a geometrical shape. Yes, Buse.
Buse: A thing that has edge, corner, and faces.
Teacher: Ok, any other ideas? Yes.
Ada: As I remember, it has bases at the top and at the bottom
Teacher: Yes. Another idea?
Hasan: Cardboard
Teacher: What do you mean by saying cardboard?
Hasan: We do it by using cardboard.
Teacher: What do we do by using cardboard?
Hasan: We do prisms.
Teacher: What kind of features does a cardboard?
…

At the beginning of this section, teacher wanted to question students about their ideas on prisms. A few students explained their ideas. Next, other students stated their ideas by giving examples from daily-life objects. The section continued with the teacher's questions that support students to find appropriate examples to express their own ideas. This dialogue demonstrated that the classroom had some ideas about what a prism is, but they did not know how to explain their thinking about the properties of a prism and what kind of shapes could be defined as prisms. In other words, the class needed help in defining the prisms verbally.

Teacher: Ok. Let's say what kind of things are prisms? I want you to think about examples from daily life. Yes, Hasan.
Pınar: Milk boxes.
Teacher: What type of prisms are they?
Pınar: Rectangular prisms
Teacher: You say, it looks like rectangular prism.
Selim: For example, the bookcase.
Teacher: The bookcase. Yes, you say for example, the bookcase in our classroom. Are there any other examples?
Kaan: Matchbox.
Teacher: Matchbox. Another one? Yes.
Yaren: Roof of the buildings and camp tents.
Teacher: Roof of the buildings and tents. Another idea?
Kaan: Cylinder-shaped pencil case.
Teacher: Yes, Mete.
Mete: Tin drink boxes.
Teacher: Tin boxes? Another idea?

With the section above, students tried to provide examples for prisms from daily-life related to their prior knowledge. Looking at the examples, students seemed to provide appropriate examples for the prisms. This dialogue illustrated that students have the idea of prism and able to give examples from the physical world around them. Hasan's example which is cylinder-shaped pencil-case as a prism was an indicator of their lack of knowledge about the properties of prisms. Also, the example of roofs resulted with another discussion. This was another issue about a visualization problem of prisms. Nearly, whole class was sure about roofs and camp tents were not prisms since they did not have top and bottom bases. But they did not consider the position of those objects. They could not visualize in their minds where the top and bottom bases when the prism placed horizontally. Since the teacher was aware of the students' difficulties related to the definition of these objects, she facilitated a classroom discussion where student can understand how roofs and tents are related to prisms.

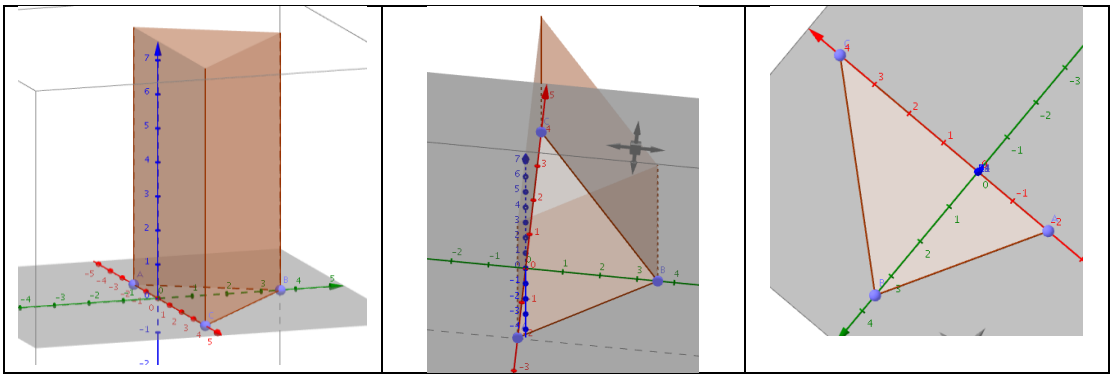


Figure 1.*GeoGebra illustration of triangle prism*

During the discussion of the common features of the objects, students were able to express their ideas. One student said, "the prism had top and bottom bases that are parallel to each other". However, at this point there were still some students that have difficulties to observe roofs and tents are prisms. In order to support visualization, the teacher presented a GeoGebra file that consisted a roof (and a tent) in triangular prism shape. The aim of the teacher was to help students to understand the position of the roof and tent. The demonstration of the roof and tent on the GeoGebra file helped students to visualize the object. By this way, students had a chance to clarify whether the roof and tent were prisms. Even though, many students had an idea that tents and roofs were prisms, they could not imagine it. Thus, technology was supportive at this point. It is also important to state that creating a triangular prism and showing different perspectives of it were also very helpful to students (Figure 1). Additionally, the classroom discussion supported students' conceptual understanding. During the discussion process, the students had the idea about the definition of a prism. Based on the examples given in the classroom, they could define common features of prisms.

2. Understanding the relationship between the base shape and the other parts of a prism

This idea emerged during the activities based on the basic elements of prisms such as edge, height, face. The question was prepared to obtain students' ideas related to the elements of the prism and the ability of relating these elements with the name of the prisms. The students were asked to complete the missing parts of the given table related to faces, edges, etc. First, they worked individually and then the teacher started the classroom discussion. Following section illustrates the discussion after students worked individually:

Teacher: We talked about the elements of a prism. Let's continue with the second question. Is the first one cube? What do you say? How many faces does a cube have?
Berk: Six.
Teacher: Yes, six. One from bottom base, one from top base and four from sides so six in total. Ok. How many corners does it have? Tuna.
Tuna: Eight
Teacher: Eight. Very good. Yes, look at the cube here (by demonstrating a concrete cube). Four here at the top, four here at the bottom so eight in total. Ok. How many edges does it have?
Tuna: 12
Teacher: How did you find it? Did you count all the edges?
Tuna: Yes, I counted all of them.
Teacher: Is there another idea? What can you do instead of counting? Yes Ada.
Ada: Top and bottom faces are equal, and they are squares. One square has four edges and two of them have eight. Also, it has four heights and 12 edges in total.
Teacher: Very good. Calculating the number of edges is easier. Are there any problems with Ada's way?
Class: No.
Teacher: What about the square prism?
Berk: Number of the faces is six. Number of the corner is eight. Number of the edges is 12.
Teacher: What is the shape of the base?
Berk: It's square.
…

The classroom successfully completed the missing parts by stating appropriate numbers of given prism's edges, faces and heights. This example was important for students to understand the relationship between edges, bases, heights and relatedly their names. This question illustrated how students constructed the idea of the elements such as edge, height, and side face etc. At the beginning, they tried to count the missing parts, but later they could observe the relationship between the edges, faces and heights. In other words, they could observe the relationship between the base shape of a prism and other parts.

3. Understanding wrapping means that drawing net of a prism

For this part of the work, a wrapper factory concept was used to cover the candy produced in certain forms. In this factory, the produced candy wrappers were priced over the unit squares that were given, in fact, by this way both the nets of the prisms and the calculation of the surface area were introduced. Students worked individually for the question. The researcher and the teacher visited the students and then the answers were checked on the GeoGebra file. A classroom discussion at the beginning of the candy wrapper context was as below:

Teacher: As you read, this question wants you to create a wrapping paper for the cube-shaped candy. What do you think about this?
H: Actually, the question asks the net of the cube.
B: Yes, it asks the nets of the prism. We did it in previous years.
Teacher: Exactly, it is about the net of the prism.
The section started with the teacher's questioning students whether they had the appropriate understanding about the question which was asking the net of the cube. The debate demonstrated that students understood the context. There was not any challenging idea for the question. It was important for them to understand that the question was related with the nets. For this question, students worked individually. One of the students' drawings is shown below.

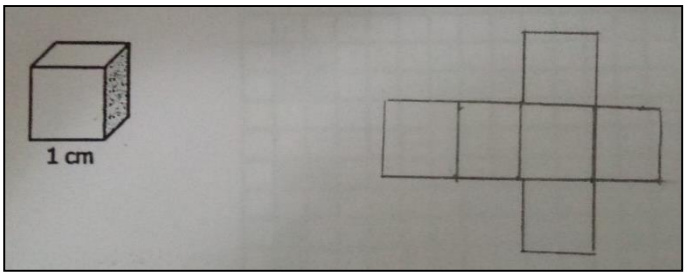


Figure 2. *A sample of student drawing*

In this question, a few students asked about the place of the top and bottom bases while drawing the net of the cube. To handle this issue, the researcher opened a GeoGebra file showing the net of the cube (Figure 3).

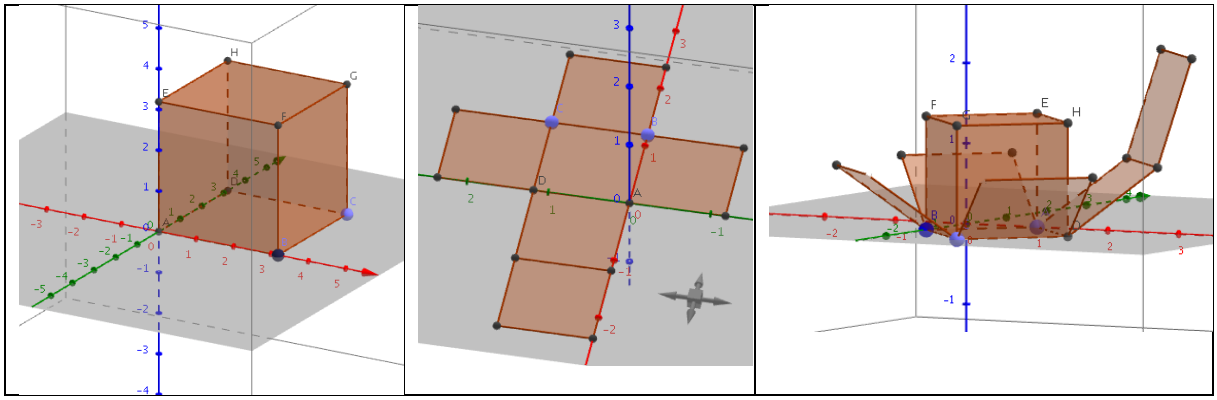


Figure 3. *Net of a cube in GeoGebra*

Visualizing the nets of cubes in different ways by using GeoGebra, students had a chance to observe the locating bases. As mentioned above, all of the students' drawings were correct. But, there were changes in places of bases at the open form. Here it is important to state that, the net tool that was used in GeoGebra file, showed only the prototype net. But, as there are eleven combination to make a cube, the students were also asked to find different nets. Next, a GeoGebra file that consists of different combination of a cube's nets was shared with the students after the teacher discussed the nets students found. At this point one of the students seemed to have problem understanding the different forms and asked questions about it.

Selim: Are there any differences when drawing those bases in different places?
Teacher: Ok. Let's look at the screen again. (the teacher showed different nets of a cube). What do you say about your friend's question?
Ada: When we look at the shape, we got the same cube from different nets. So, I think, it is not important where to draw those bases.
Teacher: Did you understand Selim?
Selim: Yes.
Selim asked whether the change of bases in net of a cube had an effect on the closed form of the cube. To handle this problem, the teacher wanted them to observe different views of nets as well as the closed form. Students understood the missing point after viewing the different nets that were created by using GeoGebra. There was not any discussion about the issue anymore. The classroom continued the discussion with a question that focused on understanding the relationship between wrapping a shape and a net. The class discussed the question that based on the surface area of the prism and its' relation with the faces. In general, the classroom completed the task successfully. They could draw the nets of the given objects without any challenge. Finally, the activity sheet related to drawings of candy wrappers by focusing on only one side of the shape (i.e. view from top, right side, left side) was given to students. At this point GeoGebra was again very helpful tool to support students' visualization as it included views of an object from different perspectives.

4. Discussion

The results of this study support that argumentation might have an important role in improving students' conceptual understanding of three-dimensional shapes. Even though, at the beginning of the instruction some students provided inappropriate examples and asserted mathematically unacceptable definitions for prisms; they seemed to have good definition of prisms at the end of the sequence. By involving argumentation process into the instruction, students had a chance to identify missing points and inappropriate examples about prisms. Additionally, they commented on, justified or refused other's ideas during the instruction. As similar previous studies also suggest (Fukawa-Connelly, & Silverman, 2015), the students improved their conceptual understanding of three-dimensional shapes by participating in discursive activities. The research also supports that classroom discussions that include argumentation improve participants' way of commenting on other's ideas (Flores, Park, & Bernhardt, 2016). Additionally, studies state that geometric concepts can be learned effectively by argumentation (Prusak et al. 2012) that consist skills such as arguing, supporting, justifying, and proving (Asterhan & Schwarz, 2007; Sadler & Fowler, 2006).

The use of GeoGebra as an instructional tool was also very helpful to improve students' conceptual understanding of three-dimensional shapes. During the study, students had a chance of visualizing the 3-D objects and their properties by using this tool. In other words, GeoGebra provided students to observe the missing points that they could not understand on paper-and-pencil environment. Moreover, consistent with the literature, the use of DGS provided much richer learning environment for geometry than paper-pencil method; as students could explain and prove their thinking and reasoning in this environment. Thus, it was helpful for supporting students' geometrical and spatial thinking in a positive way (Battista, 2007; Clark-Wilson &Hoyles, 2017; Clements, Sarama, Yelland& Glass, 2008). According to the findings of the study, it can be stated that teachers need to support an environment that support argumentation as well as technology. This way, students can have a chance to develop a conceptual and meaningful understanding of three-dimensional shapes.

Kaynakça

Abi-El-Mona, I. &Abd-El-Khalick, F. (2011). Perceptions of the nature and goodness of argument among college students, science teachers and scientists. *International Journal of Science Education*, *33*(4), 573-605.

Adolphus, T. (2011). Problems of teaching and learning of geometry in secondary schools in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Emerging Sciences*, *1*(2), 143-152.

Alqahtani, M. M., & Powell, A. B. (2017). Mediational activities in a dynamic geometry environment and teachers' specialized content knowledge. *The Journal of Mathematical Behavior*, *48*, 77-94.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research?. *Educational Researcher*, *41*(1), 16-25.

Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 626.

Baki, A. (2001). BilişimTeknolojisiIşığıAltındaMatematikEğitimininDeğerlendirilmesi, *MilliEğitim Dergisi*,149, 26-31.

Battista, M. T. (2003). Understanding students' thinking about area and volume measurement. *Learning and Teaching Measurement*, 122-142.

Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, *2*, 843-908.

Bauersfeld, H., Krummheuer, G., & Voigt, J. (1988). Interactional theory of learning and teaching mathematics and related microethnographical studies. *Foundations and Methodology of the Discipline of Mathematics Education*, 174-188.

Ben-Chaim, D., Lappan, G. and Houang, R. T. (1985). Visualizing rectangular solids made of small cubes: Analyzing and affecting students' performance. *Educational Studies in Mathematics*, *16*(4), 389-409.

Clark-Wilson, A., &Hoyles, C. (2017). Dynamic digital technologies for dynamic mathematics: Implications for teachers' knowledge and practice: Final report. London: UCL Institute of Education Press.

Clements, D. H., Sarama, J., Yelland, N. J., & Glass, B. (2008). Learning and teaching geometry with computers in the elementary and middle school. *Research on Technology and the Teaching and Learning of Mathematics*, *1*, 109-154.

Cobb, P., Boufi, A., McClain, K., &Whitenack, J. (1997). Reflective discourse and collective reflection. *Journal for Research in Mathematics Education*, 258-277.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84*(3), 287-312.

Flores, A., Park, J., & Bernhardt, S. A. (2016). Learning Mathematics and Technology through Inquiry, Cooperation, and Communication: A Learning Trajectory for Future. *Handbook of Research on Transforming Mathematics Teacher Education in the Digital Age*, 324.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). Internal validity. *How to Design and Evaluate Research in Education. New York: McGraw-Hill*, 166-83.

Fukawa-Connelly, T., & Silverman, J. (2015). The Development of Mathematical Argumentation in an Unmoderated, Asynchronous Multi-User Dynamic Geometry Environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *15*(4), 445-488.

Fuys, D., Geddes, D., &Tischler, R. (1988). The van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, *3*, i-196.

Ganesh, B., Wilhelm, J., & Sherrod, S. (2009). Development of a geometric spatial visualization tool. *School Science and Mathematics*, *109*(8), 461-472.

Giannakoulias, E., Mastorides, E., Potari, D., &Zachariades, T. (2010). Studying teachers' mathematical argumentation in the context of refuting students' invalid claims. *The Journal of Mathematical Behavior*, *29*(3), 160-168.

Hannafin, R. D., Truxaw, M. P., Vermillion, J. R., & Liu, Y. (2008). Effects of spatial ability and instructional program on geometry achievement. *The Journal of Educational Research*, *101*(3), 148-157.

Hollebrands, K. F. (2007). The role of a dynamic software program for geometry in the strategies high school mathematics students employ. *Journal for Research in Mathematics Education*, 164-192.
Jonassen, D., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, *58*, 439-457.
Kesan, C., &Caliskan, S. (2013). The effect of learning geometry topics of 7th grade in primary education with dynamic Geometer's Sketchpad geometry software to success and retention. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(1).
Krippendorff, K. (1969). Models of messages: three prototypes. In G. Gerbner, O.R. Holsti, K. Krippendorff, G.J. Paisly & Ph.J. Stone (Eds.), *The Analysis of Communication Content*. New York: Wiley.
Marchis, I. (2012). Preservıce primary school teachers' elementary geometry knowledge. *ActaDidacticaNapocensia*, *5*(2), 33.
McClintock, E., Jiang, Z., & July, R. (2002). Students' Development of Three-Dimensional Visualization in the Geometer's Sketchpad Environment. *In: Proceedings of the Annual Meeting [of the] North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (24th, Athens, GA, October 26-29, 2002). Volumes 1-4.
MoNE (2013). OrtaokulMatematikDersiÖğretimProgramı. Ankara, Turkey: MoNE.
Mueller, M. F. (2009). The co-construction of arguments by middle-school students. *The Journal of Mathematical Behavior*, *28*(2-3), 138-149.
Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, *41*(10), 994-1020.
Pittalis, M., &Constantinou, C. (2010). Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, *75*, 191–212.
Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. *Educational design research*, 11-50.
Prusak, N., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. B. (2012). From visual reasoning to logical necessity through argumentative design. *Educational Studies in Mathematics*, *79*(1), 19-40.
Sack, J. J. (2013). Development of a top-view numeric coding teaching-learning trajectory within an elementary grades 3-D visualization design research project. *The Journal of Mathematical Behavior*, *32*(2), 183-196.
Sadler, T. D., & Fowler, S. R. (2006). A threshold model of content knowledge transfer for socio-scientific argumentation. *Science Education*, *90*(6), 986-1004.
Sinclair, N., & Crespo, S. (2006). Learning mathematics in dynamic computer environments. *Teaching Children Mathematics*, *12*(9), 436-444.
Stephan, M. (2015). *Surface area.* Retrieved from: https://cstem.uncc.edu/sites/cstem.uncc.edu/files/media/files/stephan_surface_area.pdf on May 3, 2018.
Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical norms, argumentation, and autonomy in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 458-477.

Tam Sayıların Öğretimi Sırasında Manipülatiflerin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Şule Şahin DOĞRUER
Şüküfe Nihal Ortaokulu
sule_sahinn@hotmail.com
Çiğdem HASER
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
chaser@metu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde manipülatif kullanımı ile ilgili görüşlerini araştırmaktır. Özellikle, bu çalışma öğretmenlerin tam sayıların öğretiminde manipulatifleri kullanma tercihlerini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Ankara ilinin Yenimahalle ilçesindeki bir devlet orta okulunun dokuz ilköğretim matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri öğretmenlerin kullanımına, öğrencilerin kullanımına ve tamsayı kavramına göre kategorilere ayrılmıştır. Katılımcı öğretmenler, nadiren manipülatif kullandıklarını belirtmiştir. Bulgular, öğretmenlerin manipulatifleri kullanımına konu, sınıf düzeyi, zaman ve kendi görüşlerinin etki ettiğini göstermiştir. Öğretmenler kavramları daha somut hale getirmek için manipulatif kullanımını yararlı bulmuşlardır. Katılımcı öğretmenler, sayma pullarının kullanımının, tamsayıların toplanması ve çıkarılması için iyi bir yöntem olduğunu, ancak diğer bölme ve çarpma işlemlerinde öğrenciler için kafa karıştırıcı olduğunu belirtmişlerdir. Günlük yaşamdan örnekler vermenin, öğrencilerin anlayışı açısından daha kullanışlı ve uygun olduğunu söylemişlerdir.

Anahtar sözcükler: *Matematik öğretimi, Manipülatifler, Tam sayılar*

Teachers Opinions about Using Manipulatives While Teaching Integers

Şule Şahin DOĞRUER
Şüküfe Nihal Middle School
sule_sahinn@hotmail.com
Çiğdem HASER
Middle East Technical University
chaser@metu.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to investigate mathematics teachers' opinions about using manipulatives in the mathematics classrooms. Specifically, this study aimed to explore teachers' preferences of using manipulatives while teaching integers. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with nine middle school mathematics teachers of a public school in Yenimahalle district of Ankara. Teachers' opinions were categorized according to teachers' usage, students' usage, and the concept of integers. Responses from participating teachers indicated that, they were rarely using manipulative materials. Topic, grade level, time and teachers' own views were important factors while deciding to use manipulatives. They addressed that materials were useful for making concepts more concrete. Most of them stated that counters were suitable for addition and subtraction of integers but confusing for students in multiplication and division. Giving examples from daily life was found to be more useful and appropriate for students' understanding of integers.

Keywords: *Mathematics teaching, Manipulatives, Integers*

1. Introduction

Mathematics is considered to be a difficult lesson by students (Alakoç, 2003). These assessments, differing expectations and needs of students in mathematics classes have required making reforms for adaptation of mathematics in schools. In this regard, The Ministry of National Education conducted a pilot study for new elementary mathematics program in 2004 and it has been user since 2005 to leave traditional understanding of the mathematics, to make students actively involved in lessons and to enrich the program with materials and activities appropriate for students' participation (MoNE, 2005). Studies emphasize that students get more meaningful learning by exploring and applying mathematics (Kay &Knacck, 2008; Özdemir, 2008; Wayne, 2002). In this case, development and implementation of the appropriate materials at all levels of mathematics taught in schools have become more important with these requirements (İnan, 2006). According to Dale's life cone set in 1969, students can best learn by perceiving with maximum sensory organ and by doing and living experience (Çilenti, 1988). In this context, the materials in mathematics programs (MoNE, 2013) are designed to be used by students actively as well as students can prepare them.

Aim of the Study

In this regard, this study aims to evaluate the teachers' ideas about the usage of materials, whether they use materials in their lessons and the effect of materials their teaching. Specifically, this study will evaluate how teachers teach integers and how they perform classroom practices in manipulative materials usage context.

Literature Review

In the past century, several factors have contributed to the popularity of manipulatives for mathematics instruction (Moyer, 2001). The impact of theories and research connecting students' actions on physical objects with mathematical learning has had an important influence on the emergence and use of manipulatives in K-8 classrooms. In mathematics classrooms, manipulative based instructional techniques are approaches that include opportunities for students to physically interact with objects to learn target information (Carbonneau& Marley, 2012). In the elementary mathematics program (MoNE, 2005, 2013) has recommended that students be provided access to manipulatives in order to develop mathematical understanding.In the literature, studies (Fidan, 2008; Kutluca& Akın, (2013), Bozkurt &Polat (2011) show that teachers support the use of materials, there are studies (Keleş, Haser&Koç, (2012) also available that teachers criticized the usage of materials because of some obstacles. This study is expected to add worthy information about current status of mathematics classes regarding manipulative using.

2. Method

This study is an intrinsic case study among case study types. The aim is to understand what teachers do in their mathematics classes in manipulative materials usage context; and specifically, it aims to evaluate what teachers do while teaching integers, what kind of strategies they follow in this process and are the manipulative materials helpful for making students have better understanding.

Participants and Context

The current study was conducted in the public middle school in Yenimahalle district of Ankara that researcher had been teaching. The school is not very equipped with technological or other facilities. Classrooms are quite crowded with approximately 35 students. There are 880 students and 52 teachers in school. The nine mathematics teachers (one male, eight female) who was working at this school volunteered for the study. All participating teachers were graduated from middle- grade mathematics teacher education. Among the participating teachers, four of them had 4-5 years of experience and the others had 8-12 years of experience in teaching. In following, the teachers' years of experiences is shown in Table 1. To provide privacy participating teachers were referred by a letter P and a number.

Table 1. *Teachers' years of experiences*

Participant	Years of teaching	Graduation
P1	4	Elementary Mathematics Education
P2	9	Elementary Mathematics Education
P3	12	Elementary Mathematics Education
P4	4	Elementary Mathematics Education
P5	5	Elementary Mathematics Education
P6	5	Elementary Mathematics Education
P7	10	Elementary Mathematics Education
P8	8	Elementary Mathematics Education
P9	8	Elementary Mathematics Education

Data Collection, Instrument and Process

The study was conducted in fall semester of 2015-2016 education year. Semi-structured interviews were used to collect data for the study. An interview protocol including nine main questions and sub-questions about teachers' opinions of manipulative materials, when they use and whether they could or could not have advantage of using materials were prepared by the researcher. On this basis, interviews were conducted with teachers and audio-recorded. The researcher also took notes during interviews where they were necessary. Interviews were conducted when it was lunch time at the school. Each interview lasted between 3-15 minutes.

Data analysis

The data of this study were the verbatim transcriptions of audio-recorded interviews conducted with the participants. For the analysis of transcribed data, an inductive approach was followed (Miles & Huberman, 1994). In this process, the researcher firstly read the transcripts and worked on possible list of codes. Then, another mathematics teacher (also a doctoral student) read the transcripts, and they worked together to agree upon codes and themes. A mathematics education researcher monitored the process with suggestions and criticisms. Member check was conducted with each participating teacher after coding process. Coding process ended with three major themes and their sub-categories in each. Themes and codes emerged from coding process were shown in Table 2:

Table 2. *Categories of manipulative material usage*

Teacher Usage	Student Usage	Integers
Teachers' view	No activity	Traditional approach
Grade level		Daily life examples
Topic		Manipulatives
Classroom Management		Operations
		Counters

3. Findings

Teacher Usage

Most of the participating teachers stated that manipulative materials usage makes subjects more concrete for students. *Teachers' view* affected their choices for using or not using the materials. The teachers, who did not prefer using manipulative materials in the classroom, stressed that material usage was a waste of time. Another opinion was about routines. Teachers stated that they couldn't get used to using materials in the classroom. The second category was about *grade level.* Five of them stated that grade level was a criterion to use materials in lessons. For instance, they do not prefer using manipulatives in eight grades related to their exams. Mostly they stated that, *the topic* was an important criterion in material usage. There were six teachers that stressed the effect of the topic on their choice about manipulative material usage. The most preferred topic was seemed to be geometry and one of its sub-topic 3-D shapes. As a last category, *classroom management* was a problem when teachers were using manipulative materials. Classroom management was an issue for all participating teachers while using manipulative materials. The stated they cannot control the classroom while using materials.

Student Usage

Teachers were against students' usage of materials because of the crowdedness of classrooms, classroom management issues and other related issues. Thus, all the participating teachers stressed that they wanted to control the process when they preferred using manipulative materials; and to provide such control students had no chances to use or to touch manipulative materials. If teachers wanted them to understand the context clearer, they only gave a few students to look.

Integers

Interviews showed that while teaching integers, teachers were using *traditional methods* in their lessons; and they continued that they were *giving examples from daily life* to make content clearer. When they were asked about the most difficult part of integers, teachers mostly agreed on that addition and subtraction of integers was the most difficult one to teach. They stated that students couldn't make any sense how to add one positive and one negative number, why they say addition, but they do subtraction, and why it becomes a plus when two minuses come together. Teachers stated that still they don't prefer using manipulative materials when it comes to deal with difficult parts of the integers. As a last issue, they were asked about the counters whether they preferred using them in teaching integers. Teachers did not find counters useful or practical. They supported that those materials were making integer operations more complex for students.

4. Discussion and Conclusion

This study investigated mathematics teachers' opinions about manipulative materials usage in their classrooms. Specifically, the study focused on teaching integers and manipulative materials usage in this subject. Responses of teachers to interview questions indicated that teachers rarely used manipulative materials in their lessons. While some of them use manipulative materials, most of them did not prefer to use. Teachers' choices that use manipulative materials were affected by factors such as grade level, topics, and classroom management issues, end their own views. Geometrical subjects were mostly preferred by teachers for using manipulatives to make concepts more concrete. Also, they stated that they were using materials for integers and fractions. While expressing their examples, they were only limited to the textbook and none of them stated that they were trying new methods to make issue clear. Also, participant teachers were thinking about some problems to encounter with, if they use materials. Teachers seemed to be avoiding using materials related to time and class order issues. Teachers' responses showed that, teachers who used to teach with traditional methods seemed to have difficulties with adopting themselves to new education environments. Also, their view as seeing the material usage is a waste of time could be a reason to not use materials. When they decided to use manipulative materials, responses indicated that they were mostly drawing on the board or, when it comes to hands on usage only teachers were touching the materials to show students. Probably, teachers are still avoiding losing the classroom control; and this constitutes an obstacle for using materials in mathematics classrooms. Thus, the present research is inconclusive about what happens if students use materials. Further research can focus on this issue. Responses from participating teachers showed that, although there were differences between views about using manipulative materials and counters, they were partially using counters in their lessons. Partially, because the participating teachers preferred using counters only with addition and subtraction, and they were drawing counters on the board. Multiplication and division were labeled as difficult to model by counters. Teachers supported that using manipulative materials or counters in these issues would make issue more complex and confusing for students. The important point was that teachers stated that understanding multiplication and division with counters were an issue in itself for them. In these issues, in addition to curriculum and textbooks, the number of the examples would be increased by using other books (Van de Walle, 2007; Woodham, 2008) which should be used by teachers.

Implications

In the curriculum, the importance of giving examples from daily life were stressed as; "Students will be able to understand the mathematical concepts and systems, they will connect them to each other, and they will use these concepts and systems in real life and in other learning areas" (MoNE, 2009, p.9). However, relating concepts with real life sometimes requires manipulative materials usage and modeling. There are examples in the literature for daily life examples and manipulative usage (Köroğlu&Yeşildere, 2004; Steiner, 2009; Munoz, 2010). The teachers who think the materials and counters are complex and confusing for students, may use these kinds of resources to cope with those difficulties. Furthermore, in the program and books, integers would be handled again and be developed with clearer, understandable and richer context.

References

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(1), 43-49.

Bozkurt, A. ve Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 787-801.

Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *1*(1), 48-61.

İnan, C.(2006). Matematik öğretiminde materyal geliştirme ve kullanma. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 47-56.

Kay, R., & Knacck, L. (2008) Investigating the use of learning objects for secondary school mathematics. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4, 269-289.

Keleş, Ö., Haser, Ç. ve Koç, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (3), 715-736.

Kutluca, T., ve Akın, M. F. (2013). Somut materyallerle matematik öğretimi: Dört kefeli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *4*(1), 48-65.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

MEB (2005). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB Yayınları: Ankara.
MEB (2013). *Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, MEB Yayınları: Ankara.
Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 47*(2), 175-197.
Özdemir, E. İ. Y. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 362–373.
Wayne, K. D. (2002). A polynomial combinatorial algorithm for generalized minimum cost flow. *Mathematics of Operations Research, 27*(3), 445-459.

Fen Bilimleri Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programlarının Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılması: 2013 - 2017

Doç. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit Üniversitesi
cevateker@beun.edu.tr
Lisansüstü Öğrenci Ceren YILDIRIM
Bülent Ecevit Üniversitesi
cerenyildirim58@gmail.com

Özet

Bu araştırma ile, 2013 yılında uygulanan beşinci sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programı ile 2017 yılında uygulamaya konulan beşinci sınıf Fen bilimleri dersi öğretim programının karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada Fen bilimleri dersi öğretim programları, eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.Ortaokul 5.sınıf ile sınırlandırılan araştırmada, nitel araştırma modellerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 2013 ve 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programları incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.Araştırma sonucunda, 2017 programında hedefler boyutunda kazanımların azaltıldığı, ünite sayısının ise arttırıldığı, 2017 öğretim programında, 2013 programından farklı olarak içerik boyutunda yeni bir konu alanı eklendiği belirlenmiştir. Eğitim durumları ve ölçme değerlendirme sürecinde benzer stratejilerin uygulandığı, 2017 yılında uygulamaya konulan programda beceri ve süreç temelli ölçme değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Fen Bilimleri dersi, Öğretim programı, Programın karşılaştırılması*

Comparison of Science Programs Curriculum in terms of Program Items: 2013-2017

Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit University
cevateker@beun.edu.tr
Graduate Student Ceren YILDIRIM
Bülent Ecevit University
cerenyildirim58@gmail.com

Abstract

By this research, it was aimed to compare similarities and differences between the curriculum of Science course applied in 2013 and Science curriculum which was started to be implemented in 2017. In the research, Science curriculum was evaluated by comparing four main elements of the curriculum: target, content, learning-teaching process and evaluation items. The research restricted to the 5th grade of the secondary school and document analysis which is one of the qualitative research models was used. As a document, the Science curricula of the year 2013 and 2017, which were implemented by the Ministry of National Education, were examined. A descriptive analysis approach was used in the analysis of the data.As a result of the research, it was determined that the 2017 program reduced the achievements in terms of targets, increased the number of units, and added a new subject area in the content dimension different from the 2013 program. It has been seen that in the educational situation and the assessment evaluation process, similar strategies are applied and the skill and process based assessment evaluation approach is adopted in the program implemented in 2017.

Keywords: *Science course, Curriculum, Comparison of the program*

1. Giriş

Gelişen ve değişen dünyada en çok tartışılan konulardan biri eğitimdir. Bir ülkede eğitimden alınan verim nitelikli insan yetiştirmede önemli bir yer tutar. Eğitim ailede başlar ve okulda devam eder. Ertürk (1972) eğitimi "bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak ve istendik yönde değişim meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır (Karabacak, 2017:4). Tanımdan anlaşılacağı gibi eğitim bireyin yaşamı boyunca devam eder.

Birey okul çağına geldiğinde planlı öğrenmeler gerçekleştirir. Bireyler okullarda eğitim içinde yürütülen öğretim sürecinin işleyişine dahil olurlar. Öğretim eğitim sürecinin içinde yürütülen bir faaliyettir. Eğitim bir süreç olarak düşünüldüğünde öğretim bu sürecin uygulandığı ve yürütüldüğü etkinlikleri kapsar. Okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri öğretim programları kılavuzluğunda yürütülür. Öğretim programları program geliştirme sürecinin en temel unsurudur.

Günümüz teknoloji ve bilgi çağında bireylerin ihtiyaçları çağın gereklerine göre değişir. Çağın gerektirdiği insan tipi de buna bağlı olarak değişim göstermektedir. Programların yenilenmesinde, program geliştirme çalışmalarının süreklilik kazanmasında değişen ihtiyaçlar önemli rol oynar. Program geliştirme Demirel tarafından eğitim programı unsurları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015:5).

Türkiye'de program geliştirme çalışmaları dinamik bir yol izlemektedir. Cumhuriyetten bu zamana birçok kez programlar yenilenmiştir. 2005 yılından sonra program geliştirme çalışmaları süreklilik kazanmış, uluslar arası sınavlardaki sonuçlara göre programlar yeniden düzenlenmiştir(Güven, 2009:1). Günümüzde, öğrencileri bilgiye ulaştırmanın yolları öğretilmek istenmektedir. Birey kendisi tarafından yapılandırılmış bilgiyi daha iyi özümseyebilir. Bu durumların bireye kazandırıldığı derslerden biri de fen bilimleridir (Kaptan, 1999, akt: Karatay&Timur, 2013:235).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 2013 ve 2017 Fen Bilimleri dersi öğretim programları incelenmiştir.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu
MEB, 2017 5.sınıf ve MEB, 2013 5.sınıf programları doküman olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı
Araştırmada kullanılan dokümanlar fen bilimleri öğretim programlarıdır. Öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı'nın Talim Terbiye Kurulu http://mufredat.meb.gov.tr internet adresinden ulaşılmıştır.

Veri Analizi
Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sonucunda elde edilen verilerin önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. Bulgular
Bu bölümde incelenen beşinci sınıf fen bilimleri öğretim programlarının; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme düzeyine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

İncelenen Öğretim Programlarının Hedef Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo 1. *2013 ve 2017 5. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Hedefler*

	Üniteler	2013 PROGRAMI	Üniteler	2017 PROGRAMI
HEDEFLER	1.Ünite Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	• 5.1.1.1. Besin içeriklerinin, canlıların yaşamsal faaliyetleri için gerekli olduğunu fark eder. • 5.1.1.2. Vitamin çeşitlerinin en fazla hangi besinlerde bulunduğunu araştırır ve sunar. • 5.1.1.3. Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğu çıkarımını yapar. • 5.1.1.4. Dengeli beslenmenin insan sağlığına etkilerini araştırır ve sunar. • 5.1.1.5. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. • 5.1.1.6. Sigara ve alkol kullanımının vücuda verdiği zararları araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. • 5.1.2.1. Sindirimde görevli yapı ve organların yerini model üzerinde sırasıyla gösterir. • 5.1.2.2. Diş çeşitlerini model üzerinde göstererek görevlerini açıklar. • 5.1.2.3. Diş sağlığı için beslenmeye, temizliğe ve düzenli diş kontrolüne özen gösterir. • 5.1.2.4. Besinlerin sindirildikten sonra	1.Ünite Güneş, Dünya ve Ay	• F.5.1.1.1. Güneş'in özelliklerini açıklar. • F.5.1.1.2. Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar. • F.5.1.2.1. Ay'ın özelliklerini açıklar. • F.5.1.2.2. Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır. • F.5.1.3.1. Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. • F.5.1.3.1. Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. • F.5.1.4.1. Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar. • F.5.1.5.1. Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. • F.5.1.5.2. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.
			2. Ünite Canlılar Dünyası	• F.5.2.1.1. Mikroskop yardımı ile mikroskobik canlıların varlığını gözlemler. • F.5.2.1.2. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. • F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer. • F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir

1.Ünite

Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim

HEDEFLER	2. Ünite Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	vücutta kan yoluyla taşındığı çıkarımını yapar. • 5.1.3.1. Boşaltımda görevli yapı ve organları tanır. • 5.1.3.2. Vücutta farklı boşaltım şekillerinin olduğu ve boşaltım faaliyetleri sonucu oluşan zararlı maddelerin vücut dışına atılması gerektiği çıkarımını yapar. • 5.1.3.3. Böbreklerin sağlığını korumak için nelere dikkat edilmesi gerektiğini araştırır ve sunar. • 5.2.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer ve birimini ifade eder. • 5.2.2.1. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda hareketi engelleyici etkisini deneyerek keşfeder ve sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. • 5.3.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik deneyler yapar, elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur. • 5.3.2.1. Saf maddelerin ayırt edici özelliklerinden erime, donma ve kaynama noktalarını, yaptığı deneyler sonucunda belirler. • 5.3.3.1. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar. • 5.3.3.2. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yapar ve sonuçlarını yorumlar. • 5.3.4.1. Isı etkisiyle maddelerin genleşip büzüleceğine yönelik deneyler yapar ve sonuçlarını tartışır. • 5.3.4.2. Günlük yaşamdan örneklerle genleşme ve büzülme olayları arasındaki ilişkiyi fark eder. • 5.4.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde	3. Ünite Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	dinamometre modeli tasarlar. • F.5.3.2.1. Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. • F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. • F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir. • F.5.4.1.1. Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur. • F.5.4.2.1. Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler. • F.5.4.3.1. Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar. • F.5.4.3.2. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar. • F.5.4.4.1. Isı etkisiyle maddelerin genleşip büzüleceğine yönelik deneyler yaparak deneylerin sonuçlarını tartışır. • F.5.4.4.2. Günlük yaşamdan örnekleri genleşme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir. • F.5.5.1.1. Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir. • F.5.5.2.1. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir. • F.5.5.2.2. Işığın yansımasında gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar. • F.5.5.3.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır. • F.5.5.4.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu
	3.Ünite Maddenin Değişimi		4. Ünite Madde ve Değişim 4. Ünite Madde ve Değişim	
	4.Ünite Işığın ve Sesin Yayılması		5. Ünite Işığın Yayılması	

		ve doğrusal bir yol izlediğini bilir ve çizimle gösterir.		gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir.
		• 5.4.2.1. Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır ve örnekler verir.		• F.5.5.4.2. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder.
		• 5.4.3.1. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemler ve basit ışın çizimleri ile gösterir.	5. Ünite Işığın Yayılması	• F.5.6.1.1. Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular.
		• 5.4.3.2. Tam gölgenin durumunu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.		• F.5.6.1.2. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
		• 5.4.4.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve bu tahminlerini test eder.		• F.5.6.2.1. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder.
	4.Ünite Işığın ve Sesin Yayılması	• 5.4.5.1. Farklı cisimlerle üretilen seslerin farklı olduğunu deneyerek keşfeder.		• F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar.
		• 5.4.5.2. Aynı sesin, farklı ortamlarda farklı duyulduğunu keşfeder.		• F.5.6.2.3. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur
		• 5.5.1.1. Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırır.	6. Ünite İnsan ve Çevre	• F.5.6.2.4. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.
		• 5.5.2.1. İnsan faaliyetleri sonucunda oluşan çevre sorunlarını araştırır ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunur.		• F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir.
HEDEFLER	5.Ünite Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	• 5.5.2.2. Yakın çevresindeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin proje tasarlar ve sunar.		• F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.
		• 5.6.1.1. Bir elektrik devresindeki lamba parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.		• F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.
		• 5.6.2.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir.	7. Ünite Elektrik Devre Elemanları	• F.5.8.1.1. Günlük hayattan bir problemi tanımlar.
	6.Ünite Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	• 5.6.2.2. Bir elektrik devresi şeması çizer, çizdiği devreyi kurar ve çalıştırır.		• F.5.8.1.2. Problem için muhtemel çözümler üretir ve bunları karşılaştırarak kriterler kapsamında uygun olanı seçer.
			8. Ünite Uygulamalı Bilim	• F.5.8.1.3. Ürünü tasarlar ve sunar.
HEDEFLER	7.Ünite Yer Kabuğunun Gizemi	• 5.7.1.1. Yer kabuğunun kara tabakasının kayaçlardan oluştuğunu bilir.		
		• 5.7.1.2. Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve madenlerin		

	7.Ünite Yer Kabuğunun Gizemi	teknolojik ham madde olarak önemini tartışır. • 5.7.1.3. Fosillerin oluşumunu ve fosil çeşitlerini araştırır ve sunar. • 5.7.1.4. Fosil bilimin, bir bilim dalı olduğunu kavrar ve bu alanda çalışan uzmanlara ne ad verildiğini bilir. • 5.7.1.5. Doğal anıtlara örnekler verir ve kültürel miras olarak önemini tartışır. • 5.7.1.6. Doğal anıtların korunarak gelecek nesillere aktarılmasına yönelik öneriler sunar. • 5.7.2.1. Erozyon ile heyelan arasındaki farkı açıklar ve erozyonun gelecekte yol açabileceği sonuçları tahmin eder. • 5.7.2.2. Toprağı erozyonun olumsuz etkilerinden korumak için çözüm önerileri sunar. • 5.7.3.1. Yer altı ve yer üstü sularına örnekler verir ve kullanım alanlarını açıklar. • 5.7.4.1. Hava, toprak ve su kirliliğinin nedenlerini, yol açacağı olumsuz sonuçları ve alınabilecek önlemleri tartışır.		

Tablo 1 incelendiğinde, 2013 öğretim programında 44 adet kazanım ve 7 ünite bulunmakta, buna karşın 2017 öğretim programında 40 adet kazanım ve 8 ünite bulunmaktadır. 2013 programında "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ünitesine ait 13 kazanım, "Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi" ünitesine ait 2 kazanım, "Maddenin Değişimi" ünitesinde 6 kazanım, "Işığın ve Sesin Yayılması" ünitesinde 7 kazanım, "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesinde 3 kazanım, "Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik" ünitesinde 3 kazanım, "Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesine ait 10 adet kazanım bulunmaktadır. 2017 programında "Güneş, Dünya ve Ay" ünitesinde 9 kazanım, "Canlılar Dünyası" ünitesinde 2 kazanım, "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesinde 5 kazanım, "Madde ve Değişim" ünitesinde 6 kazanım, "Işığın Yayılması" ünitesinde 6 kazanım, "İnsan ve Çevre" ünitesinde 6 kazanım, "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinde 3 kazanım, "Uygulamalı Bilim" ünitesine ait 3 adet kazanım bulunmaktadır. Hedefler boyutunda programlar incelendiğinde, revize edilen yeni programda kazanım sayılarında azalma ve kazanım ifadelerinde sadeleştirmeler yapıldığı görülmektedir.

İncelenen Öğretim Programlarının İçerik Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo 2. *2013 ve 2017 5. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programları Konu Alanları*

2013 PROGRAMI		**2017 PROGRAMI**	
Ünite Adı	**Konu Alanı Adı**	**Ünite Adı**	**Konu Alanı Adı**
Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim	Canlılar ve Hayat	Güneş, Dünya ve Ay	Dünya ve Evren
Kuvvetin Büyüklüğünün Ölçülmesi	Fiziksel Olaylar	Canlılar Dünyası	Canlılar ve Yaşam
Maddenin Değişimi	Madde ve Değişim	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Fiziksel Olaylar
Işığın ve Sesin Yayılması	Fiziksel Olaylar	Madde ve Değişim	Madde ve Doğası
Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım	Canlılar ve Hayat	Işığın Yayılması	Fiziksel Olaylar

Yaşamımızın Vazgeçilmezi: Elektrik	Fiziksel Olaylar	İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam
Yer Kabuğunun Gizemi	Dünya ve Evren	Elektrik Devre Elemanları	Fiziksel Olaylar
		Uygulamalı Bilim	Fen ve Mühendislik Uygulamaları

Tablo 2 incelendiğinde 2013 öğretim programında Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Madde ve Değişim, Dünya ve Evren olmak üzere 4 farklı konu alanı bulunurken; 2017 öğretim programında Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası, Dünya ve Evren, Fen ve Mühendislik Uygulamaları olmak üzere 5 farklı konu alanı bulunmaktadır. 2013 programındaki Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Madde ve Değişim, Dünya ve Evren isimli konu alanları, 2017 programında Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası, Dünya ve Evren şeklinde belirtilmekte ve bu konu alanlarına ek olarak "Fen ve Mühendislik Uygulamaları" konu alanı yer almaktadır. Ayrıca programlara bakıldığında ünitelerin işlenme sırası da farklılık göstermektedir. 2013 programında döneme Canlılar ve Hayat konu alanı ile başlanırken, 2017 programında Dünya ve Evren konu alanı ile başlandığı görülmektedir.

Programlar arasındaki farklılık göz önüne alınarak 2013 ve 2017 öğretim programları incelendiğinde, 2013 programında öğrenme alanlarına ilişkin veriler tablo şeklinde yer alırken 2017 programında öğrenme alanlarına ilişkin veriler tablo halinde bulunmamaktadır. 2017 programında "Öğretim Programı'nda Temel Beceriler" başlığı altında beceri öğrenme alanı kapsamında alt alanlara yer verilmiştir. 2013 programı içerisinde bilgi, beceri, duyuş, fen-teknoloji-toplum-çevre isimli 4 farklı öğrenme alanı yer alırken, 2017 programında öğrenme alanına ilişkin olarak yalnızca beceri öğrenme alanına ait "Bilimsel Süreç Becerileri, Yaşam Becerileri, Mühendislik ve Tasarım Becerileri" isimli alt alanlara yer verilmiştir.

İncelenen Programların Eğitim Durumları Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo 3. *2013 ve 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programlarında Eğitim Durumları*

	2013 PROGRAMI	**2017 PROGRAMI**
Öğretme-Öğrenme Süreci	• Araştırma-sorgulama öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. • Öğrencinin aktif, öğretmenin rehber olacağı öğrenme ortamları temele alınmıştır. • Öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebildiği öğrenme ortamlarını sağlama görevini üstlenir. • Öğretme- öğrenme sürecinde öğretmen yönlendirici bir rol, öğrenci ise araştıran sorgulayan, tartışan birey rolünü üstlenir. • Araştırma-sorgulama sürecinde keşfetme ve deneyin yanında argüman oluşturma sürecine de ön plandadır. • Öğrencilerin informal öğrenme ortamlarından (müze, bilim-sanat merkezleri, doğal ortamlar) faydalanması gerektiği vurgulanmıştır.	• Öğrenciyi temel alan öğrenme ortamlarında(problem, proje, iş birliği, argümantasyon) derslerin yürütülmesi esas alınmıştır. • Öğrenme ortamları öğrencinin bilgiyi kalıcı hale getirebilmesini sağlayacak şekilde tasarlanır. • Araştırma- sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. • Öğrencilerin informal öğrenme ortamlarından(müze, bilim-sanat merkezleri, okul bahçesi, hayvanat bahçesi vb. doğal ortamlar) faydalanması gerektiği vurgulanmıştır. • Etkinliklerin sınıf içinde akranları ile birlikte yapılması beklenmektedir. • Öğrenme süreci; keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlamayı kapsayacak şekilde gerçekleştirilir. • Öğretmenler, öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebildiği öğrenme ortamlarını sağlama görevini üstlenir.

Tablo 3 incelendiğinde, 2013 ve 2017 öğretim programları arasında eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Programların benimsedikleri strateji ve yöntemlerde yenilenmiş değişiklikler yoktur. İki programda da araştırmaya sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Öğrencilerin öğrenmelerini kalıcı hale getirebilmeleri için okul içinde sınırlı kalmayıp okul dışında da öğrenmelerini gerçekleştirebileceği iş birlikli öğrenmeye olanak sağlayacak şekilde programlar tasarlanmıştır. Araştırma sorgulama sürecinde keşfetme ve deneyin yanında argümantasyon oluşturma sürecine de önem verildiği görülmektedir. Öğretmenler, argümantasyonlarla devam eden süreçte öğrencilerin özgür düşünme ortamlarını destekleyecek ortamı sağlama ve rehber rolü üstlenme görevindedir. 2017 programında 2013 programına ek olarak öğrenme sürecinde ürün tasarlama benimsenen strateji ve yöntemler arasındadır. 2013 programında bu süreç keşfetme, deney, argüman oluşturma süreci olarak ifade edilirken, 2017 programında süreç, keşfetme, sorgulama, argüman oluşturma ve ürün tasarlama olarak ifade edilmektedir.

İncelenen Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Düzeyinde Karşılaştırılması

Tablo 4. *2013 ve 2017 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı*

	2013 PROGRAMI	2017 PROGRAMI
Ölçme - Değerlendirme Yaklaşımı	• Ürün kadar süreç değerlendirilmesinin de yapılması gerektiği anlayışı vardır. • Geri bildirimi sağlamaya yönelik bir anlayış benimsenmiştir. • Öğrenci performansının değerlendirilmesinde teknolojiden faydalanılabilir anlayışı vardır. • Akran değerlendirme ve öz değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir. • Öğrencilerin performans değerlendirmeleri için bilgi, beceri ve duyuş öğrenme alanına ilişkin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.	• Kazanım odaklı ölçme değerlendirme sistemi vardır. • Geri bildirim sağlamaya yönelik bir anlayış benimsenmiştir. • Tanıma, izleme ve sonuç(ürün) odaklı bir değerlendirme süreci izlenmektedir. • Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlayacak alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır(Akran, grup, öz değerlendirme). • Dönem boyunca devam eden öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır. • Önceki ünitelerde yer alan uygulamalara yönelik ürünlerin ve süreçlerin değerlendirilmesi ön görülmektedir.

Tablo.4 incelendiğinde, 2013 ve 2017 programlarının ölçme değerlendirme anlayışında yeni değişikliklere pek fazla rastlanılmamaktadır. Programların temel aldığı ölçme değerlendirme anlayışı; ürün kadar süreç değerlendirilmesinin de yapılması gerektiğidir. Öğrenci merkezli bir ölçme değerlendirme yaklaşımı görülmektedir. 2017 programında öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, kalıcı öğrenmelerin desteklenmesi amacıyla geri bildirimin sağlanmasına yönelik bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Benimsenen bu anlayış 2013 programında da yer almaktadır. Yine 2017 programında görülen tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı ölçme değerlendirme vurgusu bulunmaktadır. Yeni eklenen bu anlayış aynı zamanda önceki ünitelerde yer alan uygulamaların da değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır. 2013 öğretim programında farklı olarak ölçme değerlendirme faaliyetlerinde teknolojiden de yararlanılabilir anlayışı bulunmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada programlar hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarında incelenmiş olup bu boyutlar için yapılan analizler sonucunda programların hedef düzeylerinde farklılıklar gösterdiği görülmüştür. 2013 öğretim programında 44 adet kazanıma yer verilirken 2017 programında 40 adet kazanıma yer verilmiştir. Hedef boyutunda fazla görülen kazanımların 2017 programında azaltıldığı, kazanım ifadelerinde sadeleştirmeler yapılarak daha açıklayıcı şekilde düzenlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

İçerik boyutunda incelendiğinde, 2013 programında dört farklı konu alanı olduğu, 2017 programında beş farklı konu alanı olduğu görülmüştür. 2017 programında 2013 programından farklı olarak "Fen ve Mühendislik Uygulamaları" adlı yeni bir konu alanı eklendiği, ünitelerin işleniş sırasının değiştiği ve genelden özele doğru bir yol izlendiği, 2013 programında 7 ünite yer alırken, 2017 programında 8 ünite yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim durumları boyutuna bakıldığında, programlar arasında farklılığa pek fazla rastlanılmamıştır. 2013 programında yer almayıp 2017 programında yer alan ürün tasarlama yaklaşımı açısından programlar farklılık göstermiştir. Programların araştırma sorgulama öğretim stratejisini temel aldığı görülmüştür. Programların ölçme değerlendirme boyutuna bakıldığınsa ise 2017 programında 2013 programından farklı olarak üç farklı ölçme değerlendirme yaklaşımı olan tanıma, izleme ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışının bulunduğu tespit edilmiştir. 2013 programında teknolojiden faydalanma vurgusunun da yine programlar arasındaki farklılıklardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2013 ve 2017 yılı fen bilimleri öğretim programları genel olarak karşılaştırıldığında 2013 yılı programının 2017 yılında revize edildiği görülmektedir. 2017 programında genelden özele doğru bir yol izlenmesi programın uygulanabilirliği ve konu bütünlüğünün sağlaması açısından olumlu bir yön olarak düşünülebilir. Hedefleri kazandırmaya yönelik ölçme değerlendirme süreçleri biraz daha genişletilebilir. Ayrıca öğrencilerin karar verme ve tartışma becerilerine ağırlık verecek öğrenme ortamları diğer dersler için de yapılabilir. Kazanım sayılarının 2017 programında azaltılmış olması öğrencilerin daha çok etkinlik yapabilmesine olanak sağlayacağından öğretmenler için programın uygulanabilirliğini arttırmasına ve program yoğunluğunun azalmasına bir çözüm olabilir.

Kaynakça

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi.

Güven, İ. (2009). *Türkiye ile Kanada Fen Eğitiminin Karşılaştırılması ve Önerilen Bir Fen Uygulaması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karabacak, K. (2017). Eğitime İlişkin Temel Kavramlar, Arslan, Ali (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar Teknikler İlkeler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karatay, R., Timur, S., Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 Yılı Fen Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(15).

MEB. (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: TTKB Yayınları.

MEB. (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143 adresinden 28.12.2017 tarihinde erişildi.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Örgütsel Demokrasi ve Örgütsel Mutluluğa Yönelik Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Türkan ARGON
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
turkanargon@hotmail.com
Öğretmen Işıl TABAK
Bolu Spor Lisesi
tabakisil@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluğa yönelik görüşlerini tespit ederek görüşleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın Çalışma evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede görevli 263 ortaöğretim kurumu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Geçkil (2015) tarafından geliştirilen Örgütsel Demokrasi Ölçeği (ÖDÖ) ile Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilen Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirov testiyle incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu doğrultuda araştırmada ortalama, standart sapma ve Sperman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye yönelik görüşleri ölçeğin alt boyutları olan katılım-eleştiri ve şeffaflık boyutlarında "katılmıyorum" düzeyindeyken, adalet, hesap verilebilirlik, eşitlik alt boyutları ile toplamda "kararsızım" düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri ise alt boyutlar olan olumlu duygularda "oldukça", olumsuz duygularda "biraz", potansiyeli

gerçekleştirmede “sıklıkla” düzeyindeyken, toplamda “oldukça” düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Buna gore örgütsel demokrasinin katılım-eleştiri, şeffaflık, adalet, hesap verebilirlik, eşitlik alt boyutları ve toplamı, örgütsel mutluluğun olumlu olumlu duygular, potansiyeli gerçekleştirme alt boyutları ve toplamı ile orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki ortaya koymuştur. Örgütsel demokrasinin toplamı ve tüm alt boyutları örgütsel mutluluğun olumsuz duygular alt boyutu ile orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları; okullarda iletişimin açık ve çift yönlü olması, görevlendirmelerin kişiye uygun ve adil yapılması, yapılan işlerin şeffaf ve hesap verebilir şekilde yapılması, donanımlı-liyakatli yöneticilerin görevlendirilmesi şeklindedir.
Anahtar Kelimeler: *Ortaöğretim kurumu, Örgütsel demokrasi, Örgütsel mutluluk*

Teacher Opinions on Organizational Democracy and Organizational Happiness

Prof. Dr. Türkan ARGON
Abant İzzet Baysal University
turkanargon@hotmail.com
Teacher Işıl TABAK
Bolu Sports Highschool
tabakisil@gmail.com

Abstract

The aim of this research is tose cure whe hert here is a meaningful relation among the views, by determining teachers’ views towards organizational democracy and organizational happiness.The study group of the research which is carried on relational scanning model,consists of 263 secondary education teachers who are working in the centraldistrict of Bolu during 2017-2018 education year. Personal Information Form, Organizational DemocracyScale which is developed byGeckil (2015) and Organizational Happiness Scale which is developedby Demo and Paschoal (2013) and adopted intoTurkish and validatedand secured by Arslan and Polat (2017), are used in the research. SPSS packet programme is utilized in the analysis of the data. Inorderto determine which analysis areto be applied on the data held from the research. Then ormality of the disintegration of the data is observed with Kolgomogorov Smitov test and it is observed that the disintegration is not normal ($p<.05$).In this direction, average, standart deviation and Sperman Rhocorrelation analysis is done in there search.There sultsheld from the research are as follows;Where as the views of teachers towards organizational democracy are at “I don’tagree” levelin the directions of agreeing, criticis mandtransparency which are the subdirections of the scale, together with the subdirections of justice, explicability and equality, it is at “I can’t decide” level in total, whereas the views of teachers towards organizational happiness are at “quite” level at positivefeelings, “to a degree”at negative feelings, “frequently” level at realization of the potential,which make up the subdirections, it is at “quite” level in total. Meaningful relationship is found in tecahers’views towards organizational happiness. In this aspectth eagreeing-criticsm, transparency, justice, explicibilty, equality subdirections and the total of organizational democracy reveal positive feelings and it reveals at avarage level positively directed meaningful relationship between the subdirections of the realization of the potential and the total. There is a negatively directed, meaning fulrelation on average between the total of organizational democracy and all the subdirections and the negative feelings subdirections. The suggestions developed in accordance with the data verified are that the communication at school should be open and double sided that the tasking should be tothe person and just, that the work should be transparentan dexplicible and that equipped and capabledirectors should be tasked.
Keywords: Secondary education institution, Organizational democracy, Organizational happiness

1. Giriş

Bireyin yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı eylemler olarak nitelendirilen çalışma kavramına, sanayi devrimiyle birlikte bir örgütte istihdam edilip düzenli olarak çalışma ve emeğinin karşılığı ücret alma anlamları da yüklenmiştir. Çalışanların işlerini yaparak geçirdikleri süreç olan çalışma yaşamı, günümüzde aynı zamanda çalışan kişinin sosyal hayattaki konumu ile bireysel değer sembolünü de yansıtmaktadır (Ören ve Yüksel, 2012). Bu durum yapılan işin bireyin hem çalışma yaşamı hem de özel yaşamı için önemli konumda olduğunu göstermektedir. Çalışanların örgütlerinden beklentilerine karşılık örgütler de olumlu iklim yaratma, örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutma, örgütsel amaçlar için potansiyellerini en yüksek düzeyde sergileme gibi pek çok beklentiye sahiptir. Örgütün beklentileri karşılamak için çalışanların hem örgüte hem de çalışma arkadaşlarına karşı olumlu duygular beslemeleri, kendilerini örgütün bir parçası olarak kabul edip mutlu hissetmeleri oldukça önemlidir. Özellikle de ülkelerin gelişmesi, kalkınması ve toplumun ilerlemesinde büyük rol oynayan eğitim örgütlerinde çalışıyorlarsa bu durum daha büyük önem kazanmaktadır (Mahmudoğlu, 2008). Çünkü toplumun geleceğini yetiştiren eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmaları sadece çalışanları için bulundukları toplumların geleceği ve yönetim şekli için de büyük önem arz etmektedir.

Halk yönetimi, halk iktidarı anlamına gelen demokrasi, sadece ülke yönetim şekli olmayıp hayatlarının bütün dönemlerinde insanların her türlü bireysel ve ortak faaliyetlerinde varlıklarını devam ettirecek ve onların özgürlüğünü sağlayacak tutumdur. Demokrasiyi eğitim ile eş anlamlı kabul eden Dewey’e göre okul, sadece bireyin yaşamını sağlayabilmesi için belirli bilgi ve becerilerin kazandırıldığı yer değil, aynı zamanda toplumun başat dinamiği olmayıp hayatın bizzat kendisidir (Bakır, 2014). Ayrıca bir toplum, çoğulcu demokratik bir yapıya sahip olmak istiyorsa bunu sağlamanın yolu eğitimden geçmektedir. Eğitim yuvası olan okullarda örgütsel demokrasinin birçok boyutu vardır. Çalışanların tüm karar süreçlerinin içinde olabilmesini sağlayan katılım; uygulanan prosedür ve politikalarla iş ve işlemlerle ilgili her şeyin öğretmenler tarafından değerlendirilip eleştirilmesini sağlayan eleştiri; alınan kararların tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesi ve izlenmesini sağlayan şeffaflık; yapılanların hak ve hukuka uygun şekilde yapılmasını sağlayan adalet; tüm çalışanların aynı hak ve avantajlara sahip olmalarını sağlayan eşitlik ve alınan kararlar ile yapılan harcamalar için hesap verebilmeyi ve hesap sorabilmeyi ifade eden hesap verilebilirlik bu boyutlarda öne çıkanlarıdır. Öğretmen ve yöneticilerin mesleksel niteliklerini de geliştiren alınan kararlara katılımda, örgütsel demokrasinin uygulanmasıyla ortaya çıkacak olumlu psiko-sosyal hava, toplumun tüm kademelerini olumlu

etkilediği gibi okul çalışanlarının da verimliliğini arttıran bir unsurdur (Geçkil, 2013). Çünkü demokratik uygulamaların olduğu okullarda çalışanların yaratıcı, insiyatif alabilen, kendisini örgütsel ortamda gerçekleştirebilen bireyler olmaları için gerekli destek verici ortam sağlanmaktadır (Sadykova ve Tutar, 2014). Örgütsel demokrasi kavramının okullarda yerleşmesi için çaba sarf edilmesi gelecek nesillere demokrasinin içeriği ve uygulamasının iyi anlatılması ve yaşam biçimi olarak benimsenmesi ancak yapılan uygulamalarda rol model olunarak sağlanabilir.

Günümüz iş yaşamının büyük kısmını oluşturan Y kuşağı için, yapılan işin niteliği ile beraber işin kendilerine ne değer katacağı da oldukça önemlidir. Geçmişte çalışıp işe giderek para kazanmak zorunlu bir faaliyet, bu faaliyetin sonunda kişisel tatminden çok alınacak maddi ödül önemliyken, Y kuşağı ile bu anlayış değişmiştir. Bugün uzun ve zorlu emekler karşısında bir işe sahip olan çalışanları bir işe sahip olmak tek başına tatmin etmemekte, iş yaşamından beklentiler artmakta, bu beklentilerin başında da iş ortamında mutlu olma gelmektedir. Dolayısıyla yaşamın her döneminde var olan mutluluğu arama, bugün her alanda çok daha önemli hale gelmiştir. Mutlu bireyler özel yaşamlarında olduğu gibi iş yaşamında da mutlu olmak istemekte, bu da onları daha enerjik, daha az hata yapan, daha az hasta olan, daha verimli, yaratıcı, paylaşmaktan keyif alan ve daha az stresli kişiler yapmaktadır. Bu nedenle de başarılı olmak isteyen örgütler, çalışan mutluluğuna önem vermektedirler. Çalışan için yapılan iş sonunda alınan ödül olan mutluluk (Erdoğan ve Akduman, 2013), hem maddi hem de manevi ödülleri kapsamaktadır. Geleceği şekillendiren okullarda çalışan öğretmenlerin mutluluğu ise eğitimin amaçlarına ulaşılması, niteliğinin artması, ortamın sağlıklı olması, öğretmen ve öğrencilerin verimliliği ve beklentilerin karşılanabilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü mutlu bireyler, mutlu iş ortamını oluşturacaklardır.

Örgütlerin başarısında çalışanların zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri iş ortamlarında ortam kadar ortamı oluşturan ve etkileyen duyguları da önemli konumdadır. Çünkü olumlu duygular taşıyan çalışanlar daha olumlu ve yararlı işler yaparken; olumsuz duygular yaşayan çalışanlar ya düşük performans sergilemekte ya da bulundukları örgütte olumsuz davranışlar sergilemekte, devamsızlık yapmakta ya da işten ayrılarak örgüt başarısını olumsuz yönde etkilemektedirler. Bununla birlikte örgüt başarısı için sadece çalışanın bireysel çabası yeterli olmayıp örgüt yönetiminin tutumu da önemlidir. Örgüt ve çalışan açısından her iki tarafın önemsenip, mutluluklarının sağlanacağı yönetim şekli demokratik yönetim şeklidir. İş yerinin insanileştirilmesi çabası olan örgütlerde demokrasi (Geçkil, 2015), iş yerinin sadece ekmek parası kazanılan yer olmasından çok daha fazla durumu ifade etmektedir. Demokrasinin hâkim olduğu örgütlerde çalışan katılımının hakim olduğu, çalışanların yüksek performans sergileyip olumsuz davranışlarını azalttıkları, bu durumun bireysel performansı arttırıp örgütsel başarıya önemli derecede katkı sağladığı görülmektedir (Geçkil, 2015). Özellikle de yoğun iletişim gerektiren eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yüksek performans sergilemeleri, alınan kararlara katılmaları ve fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortamın sağlanması ancak demokratik bir ortamla gerçekleşecektir.

Bireysel, ulusal ve evrensel düzeyde önem taşıyıp ülke kalkınmasını sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirmekle görevli kurumlar olan okullarda çalışan öğretmenlerin, kurumlarında kendilerini rahat hissetmeleri, alınan kararlara katılmaları, özgür düşünceye sahip olabilmeleri, şeffaf bir yönetime sahip olabilmeleri, kendilerinden beklenen yüksek performansı sergilemeleri için oldukça önemlidir (Mahmudoğlu, 2008). Örgüt performansını yükseltecek olan bireysel performans sayesinde okul hedeflerine ulaşmak daha kolay olacaktır. Ülkenin geleceği olan bireylerin yetiştirildiği okullarda çalışan öğretmenlerin mutlu, huzurlu ve demokratik uygulamaların olduğu okullarda çalışmaları kendilerinden beklenen nitelikli öğretmen özelliklerini yansıtmalarını kolaylaştıracak, okulun başarısını yükselterek eğitimin kalitesini artıracaktır (Geçkil, 2014). Belirtilen tüm bu gerekçeler doğrultusunda yapılan araştırma ile öğretmenlerin örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluk düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Bolu merkez ilçe ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğa yönelik görüşlerini oraya koyarak, görüşleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmada ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri nelerdir?, örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2014).

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görevli ve çalışmaya gönüllü katılan 263 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Kişisel özellikler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	157	59,7
	Erkek	106	40,3
Eğitim Durumu	Lisans	214	81,4
	Lisansüstü	49	18,6
Mezuniyet	Eğitim fakültesi	142	54.0
	Diğer	121	46.0
Branş	Sözel ders	123	46,8

	Sayısal ders	59	22,4
	Beceri dersleri	36	13,7
	Meslek dersi	45	17.0
Kıdem	1-10 yıl	86	32,7
	11-20 yıl	115	43,7
	21 yıl ve üstü	62	23,6
Toplam		263	100.0

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %59,7'i kadın %40,3'ü erkek; %81,4'ü lisans, %18, 6'sı lisansüstü eğitim mezunu olduğu gibi, %54'ü eğitim fakültesi, %46'sı diğer fakültelerden (fen–edebiyat, teknik eğitim, ilahiyat, mühendislik vb.) mezundur. Branş açısından %46,8'i sözel (Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil, tarih, coğrafya, felsefe, din kültürü), %22,4'ü sayısal (matematik, fizik, kimya, biyoloji), %13,7'si yetenek ve beceri (resim, müzik, beden eğitimi), %17,1'i meslek derslerine girmektedir. Öğretmenlerin %32,7'si 1-10 yıl, %43,7'si 11-20 yıl , %23,6'sı 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır.

Örgütsel Demokrasi Ölçeği: Geçkil (2015) tarafından geliştirilen ölçek beş boyutlu, 28 ifadeli, beşli likert tipindedir. Çalışanların kurumlarına ilişkin örgütsel demokrasi algılarını ölçmek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, test-tekrar test korelasyon katsayısı r=.87, benzer ölçek ile korelasyonu .80 ve cronbach alpha değeri .95 olarak belirtilmiştir. Boyutları katılım-eleştiri, şeffaflık, adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik şeklindeki ölçekten alınabilecek en düşük puan 28 ve en yüksek puan 140'tır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe örgütsel demokrasi algısı yükselmektedir. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alpha değerleri toplamda .95, alt boyutlar olan katılım-eleştiride .85, şeffaflıkta .90, adalette .86, eşitlikte .79 ve hesap verilebilirlikte .85 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Mutluluk Ölçeği: Demo ve Paschoal (2013) tarafından geliştirilip Arslan ve Polat (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek olumlu duygular, olumsuz duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi şeklinde üç boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz duygular boyutundaki maddeleri tersten puanlanan ölçek 5'li likerttir. Ölçeğin cronbach's alpha değeri toplamda .96, olumlu duygularda .94, olumsuz duygularda .95, potansiyelin gerçekleştirilmesinde .92 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin cronbach's alpha katsayısı toplamda .82, olumlu duygularda .94, olumsuz duygularda .93, potansiyel gerçekleştirmesinde .94 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma verileri SPSS paket programında çözümlenmiştir. Yapılacak analiz türlerini belirlemek için veri dağılımı Kolmogorov-Smirov testiyle incelenmiş ve normal dağılım olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$) ve non- parametrik analizler kullanılmıştır.

3. Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmenlerin örgütsel demokrasiye yönelik görüşleri

Tablo 2. *Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasiye Yönelik Görüşleri*

Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutları	N	$\overline{X}$	SS
Katılım Eleştiri	263	3,35	,857
Şeffaflık		3,67	,765
Adalet		3,14	,842
Hesap verilebilirlik		3,20	,849
Eşitlik		3,40	,523
Toplam		3,38	,647

Tablo 2'de öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde katılım-eleştiri ($\overline{X}$ =3,35), şeffaflık ($\overline{X}$ =3,67) boyutlarında "katılıyorum"; adalet ($\overline{X}$ =3,14), hesap verebilirlik ($\overline{X}$ =3,20), eşitlik ($\overline{X}$ =3,40) boyutları ile toplamda ($\overline{X}$ =3,38) "kararsızım" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular tamamen olmasa da okulda alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alındığını, ölçek maddeleri doğrultusunda yöneticilerin öğretmenleri desteklediğini, yöneticilerin çoğunluğun verdiği kararlara saygı gösterdiklerini, öğretmenlerin yöneticilerin aldığı kararları eleştirebildiğini, yönetimin de çalışanların eleştirilerini dikkate aldığını göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okuldaki kararlar üzerinde önemli oranda rol oynadığını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin düşüncelerini rahatça ifade edip yapılan uygulamalarda şeffaflık ilkesine uyulması, açık ve çift yönlü bir iletişimin olması, çalışanların eğitim alarak gelişmelerinin sağlanması konularına okulda önem verildiği söylenebilir. Ancak öğretmenlerin adil bir ödüllendirme sisteminin olması, alınan ücret ile yapılan işin eşitliği, çalışanlar arasında ayrımcılık yapılması, kurumda hesap verebilir kültürün varlığı konularında kararsız kaldıkları, bu boyutlarda istenilen düzeyde olunmadığı söylenebilir. Diğer bir ifade ile okullarda adil bir ödül sistemi, standart kurum değerlendirme kriterleri, görev dağılımında liyakat istenilen düzeyde olmayıp, çalışanlara farklı muamele yapılarak ayrımcılık bulunduğu ifade edilebilir. Alan yazındaki örgütsel demokrasiye yönelik çalışmalarda Geçkil'in (2013) çalışanların kurumlarındaki demokrasi düzeyini orta düzeyde; Coşan Erkal'ın (2012) özel sektör çalışanlarının örgütsel demokrasi algısının kamu çalışanlarından daha yüksek olduğu; Bozkurt'un (2012) öğretim elemanları açısından Türkiye'de orta düzeyde demokrasi uygulandığı; Ataç ve Köse'nin (2017) ise yüksek düzeyde demokrasi algısı tespit ettiği görülmektedir. Şeker (2010) ise yöneticilerin okullarda demokrasi benimsenme düzeyine "tamamen" katıldıklarını öğretmenlerin de bu görüşü desteklerini belirlemiştir. Elde edilen araştırma sonuçları bu araştırma ile kısmen benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri

Tablo 3.*Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğa Yönelik Görüşleri*

Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve Boyutları	N	$\overline{X}$	SS
Olumlu duygular		3,07	,989
Olumsuz duygular	263	2,21	,879
Potansiyeli gerçekleştirme		3,61	,840
Toplam		2,78	,438

Tablo 3'te öğretmen görüşleri incelendiğinde potansiyeli gerçekleştirme boyutunda ($\overline{X}$=3,61) "sıklıkla", olumlu duygular boyutu ($\overline{X}$=3,07) ile toplamda ($\overline{X}$=2,78) "oldukça", olumsuz duygular boyutunda ($\overline{X}$=2,21) ise "biraz" düzeyinde olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işlerinde yüksek düzeyde potansiyel gösterip yeteneklerini geliştirdikleri, becerilerini işlerine yansıttıkları, işlerinde kendilerini değerli hissettikleri ve işlerini yaparken güçlü yönlerini gösterebildikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okullarda olumlu duyguları olan mutlu, heyecan, neşe, gurur, memnuniyet ve huzuru orta düzeyde yaşadıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin okullarda ortalama düzeyde mutlu olduklarını ve çalışma ortamlarından memnuniyet duyduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okullarda, yaşadıkları olumsuz duygular olan gerginlik, sinirlilik, sabırsızlık, sıkkınlık, endişe, stres, depresiflik, sıkıntı ve üzüntü ise olumlu duygulara göre düşük düzeydedir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Bulut (2015) ve Balcı'nın (2011) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını yüksek düzeyde belirlediği; Güner ve Çetinkaya Bozkurt'un (2017) çalışanları iş yerinde mutsuz eden etmenlerin iş ortamı, çalışma koşulları, ilişkiler, rekabet, hedef baskısı, müşteri tavrı, yönetici tavrı, adalet algısıyken mutlu eden etmenleri iş yeri arkadaşlığı, yapılan işin kendisi, yönetici iletişimi, olumlu çalışma koşulları, ödül ve takdir, müşteri ilişkileri ve hedeflere ulaşma olarak tespit ettiği; Keser'in (2018) ise mutlu olduğunu söyleyen katılımcıların oranının mutsuz olduğunu söyleyenlerden fazla olduğunu belirlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluğa yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Tablo 4. *Öğretmenlerin Örgütsel Demokrasi İle Örgütsel Mutluluğa Yönelik Korelasyon Analizi Tablosu*

			Örgütsel Mutluluk			
			Olumlu duygular	Olumsuz duygular	Potansiyel gerçekleştirme	Toplam
Örgütsel Demokrasi	Katılım Eleştiri	r	,508**	-,423**	,502**	,329**
	Şeffaflık	r	,528**	-,426**	,478**	,341**
	Adalet	r	,469**	-,354**	,389**	,296**
	Hesap verilebilirlik	r	,385**	-,317**	,333**	,201**
	Eşitlik	r	,336**	-,192**	,344**	,284**
	Toplam	r	,535**	-,425**	,509**	,353**

*p< .05, **p <01

Tablo 4'de öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluk düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde Spearman Rho korelâsyon analizi sonuçlarına göre düşük ve orta düzeyde hem negatif hem de pozitif yönlü ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir.

Örgütsel demokrasinin katılım-eleştiri boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,508, p<.05), potansiyeli gerçekleştirme (r=,502, p<.05) boyutları ve toplam (r=,329, p<.05) arasında pozitif yönlü; olumsuz duygularla (r=-,423, p<.05) negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılım ve eleştirilerinin dikkate alınmasının olumlu duygular yaşayıp potansiyellerini göstermelerini arttırırken, aynı düzeyde olumsuz duygular yaşamalarını azaltacağı söylenebilir.

Örgütsel demokrasinin şeffaflık boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,528, p<.05),potansiyeli gerçekleştirme (r=,478, p<.05) boyutları ve toplamla (r=,341, p<.05) arasında pozitif yönlü; olumsuz duygular (r=-,426, p<.05) boyutuyla negatif yönlü orta düzeyde ilişki belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okulda açık ve çift yönlü iletişimin hâkim olup, yapılan uygulamaların şeffaflık ilkesi doğrultusunda yürütülmesinin öğretmenlerde olumlu duygular oluşturup güçlü yönlerini ve becerilerini etkili bir biçimde sergileyebilmesine olanak sağladığı, olumsuz duygulara kapılmalarının da önüne geçeceği söylenebilir.

Örgütsel demokrasinin adalet boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,469, p<.05), potansiyeli gerçekleştirme boyutları (r=,389, p<.05) arasında orta düzeyde; toplamla (r=,296, p<.05) ise düşük düzeyde pozitif yönlü; olumsuz duygular boyutuyla (r=-,354, p<.05) orta düzeyde negatif yönlü ilişki mevcuttur. Buna göre okullarda adil yönetim sergileyerek görevlendirme ve ödül dağıtımı vb. konularda eşit ve adil davranılmasının öğretmenlerin yaşayacağı olumlu duyguları arttırıp potansiyellerini yükseltebilecekken, istenmeyen olumsuz duygular yaşamalarını da azaltacağı söylenebilir.

Örgütsel demokrasinin hesap verilebilirlik boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,385, p<.05), potansiyeli gerçekleştirme (r=,333, p<.05) boyutları arasında orta, toplamla (r=,201, p<.05) düşük düzeyde pozitif yönlü; olumsuz duygularla (r= -317, p<.05) orta düzeyde negatif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır. Okulda hesap verebilme kültürünün gelişmesinin öğretmenlerin olumsuz duygular yaşamalarını azaltacağı, olumlu duygular yaşamalarını ve kendilerini gerçekleştirme düzeylerini arttıracağı söylenebilir.

Örgütsel demokrasinin eşitlik boyutu ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,336, p<.05), potansiyeli gerçekleştirme (r=,344, p<.05) boyutları arasında orta düzeyde; toplamla (r=,284, p<.05) düşük düzeyli pozitif yönlü; olumsuz duygularla (r=-

,192, p<.05) düşük düzeyde negatif yönlü ilişki belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkarak okullarda öğretmenlere eşit davranışlar sergilenip dil, din, ırk vb. bakımından ayrımcılığa tabi tutulmamalarının olumlu duyguları arttıracağı ve öğretmenlerin potansiyellerini etkili bir biçimde kullanabilmelerine olanak sağlayacağı söylenebilir.

Örgütsel demokrasinin toplamı ile örgütsel mutluluğun olumlu duygular (r=,535, p<.05), potansiyeli gerçekleştirme (r=,509, p<.05) boyutları ve toplam mutlulukla (r=,353,p<.05) arasında orta düzeyde pozitif yönlü; olumsuz duygularla (r=-,425, p<.05) orta düzeyli negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Buna göre okullarda örgütsel demokrasinin yaygınlaşmasının örgütsel mutluluğu orta düzeyde arttıracağı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde örgütsel demokrasinin örgüt içi davranışlara olumlu yönden pek çok katkısının olduğu görülmektedir. Örneğin Geçkil (2013) örgütsel demokrasi ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ilişkiyi ortaya koyarken, Kesen (2015) örgütsel demokrasinin çalışan performansını olumlu olarak doğrudan etkilediği sonucunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Coşan Erkal (2012) kamu çalışanlarının örgütsel demokrasi algıları ile iş tatminleri arasında ilişki olduğunu belirlerken çalışanların taktik ve stratejik kararlara katılımları ile etkileşimsel adalet algıları arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Alan yazında araştırmada ele alınan iki kavramın çeşitli değişkenlerle ilişkileri ortaya konulmasına karşın doğrudan örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışma, örgütsel demokrasi ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken aynı zamanda demokrasi ile yönetilen bir okulda mutluluğun da olumlu olarak artacağını, olumsuz duyguların azalacağını ortaya koymaktadır. Çünkü kararları, uygulamaları ve bunların tüm sonuçlarını çalışanlarla paylaşılmasını sağlayan örgütsel demokrasi; çalışanların iş tatminini, performansını verimliliğini ve etkililiğini artıracaktır (Tutar ve Sadykova, 2014). Yaşanılan bu süreç de çalışanların örgüt içindeki duygu durumunu olumlu yönde etkileyecektir.

4. Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışma öğretmen görüşlerine göre çok yüksek düzeyde olmasa da okullarda hem örgütsel demokrasinin hem de örgütsel mutluluğun varlığını göstermektedir. Ayrıca örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluk arasında toplamda ve alt boyutlar arasında orta ve düşük düzeylerde ilişkiler tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel mutluluğu etkileyen açık ve çift yönlü iletişim kurulması, görevlendirmelerin kişiye uygun ve adil şekilde yapılması, yapılan işlerin açık, şeffaf ve hesap verilebilir şekilde yapılması, ödül ve takdir edilmenin önemine varılması ve yönetim süreçlerinde bu konulara dikkat edip özen gösterecek donanımlı ve liyakatli yöneticilerin göreve getirilmesi önerileri sunulmuştur.

Kaynakça

Arslan, Y. ve Polat S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 23(4), 603-622.

Ataç ve Köse (2017)*Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Beyaz yakalılar üzerine bir araştırma*. İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Dergisi. 46(1), 117-132.

Bakır, K. (2014). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, F. (2011). *Psikolojik ve Öznel İyi Olma Hali İle Dini İnançlar Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye.

Bozkurt, S.(2012). *Örgütsel Demokrasiyi ve Elektronik Özgürlüğü Benimseme ve Türkiye'de Uygulanabilir Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluk Algılarının İncelenmesi: Bir Norm Çalışması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

Coşan Erkal, P. (2012). *Örgütsel Demokrasi: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, Türkiye.

Erdoğan, O. ve Akduman, G. (2013). *İnsan Kaynaklarında Yeni Bir Pozisyon Mutluluk*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Geçkil, T. (2013). *Örgütsel Demokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki: TRB 1 Bölgesindeki Üniversite Hastanelerinde Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, Türkiye.

Geçkil, T. 2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi.* 48(4), 41-78.

Güner, F. ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2017). Banka çalışanlarının işyerinde mutluluk ve mutsuzluk nedenleri üzerine keşif amaçlı bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi,* 2 (2), 85-105.

Karasar,N. 2014) Bilimsel Araştırma yöntemi kavramlar ilkeler, teknikler, Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık

Kesen, M. (2015). Örgütsel demokrasinin çalışan performansı üzerine etkileri. Örgütsel Özdeşleşmenin Aracılık Rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,6 (2), 535-562

Keser, A. (2018). İşte mutluluk araştırması. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi.* 14(1), 43-57.

Mahmutoğlu, A (2008). *Eğitim Kurumlarında Mutluluk ve Başarının Temelleri İş Doyumu Ve Kurumsal Bağlılık*. Ankara: Korza Yayıncılık.

Ören, K. ve Yüksel, H. (2012). Geçmişten günümüze çalışma hayatı. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 1 (1),* 2147-3668.

Sadykova, G. ve Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi,* 2(1),1-16.

Şeker, G. (2010). *Yönetici ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Demokrasinin Benimsenmesine Uygulanabilme Düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, Türkiye.

Eğitim İnaçları ve Algılanan Genel Öğrenci Niteliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglus@hotmail.com
Öğretmen Işıl TABAK
Bolu Spor Lisesi
tabakisil@gmail.com

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim inançları ile algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki görev yapmakta olan 277 ortaöğretim kurumu öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu ile geçerlik ve güvenirlik çalışması Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından yapılan eğitim inançları ölçeği (EİÖ) ile geçerlik ve güvenirlik çalışması Akan, Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından yapılan algılanan genel öğrenci nitelikleri Ölçeği (AGÖNÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmış, verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için verilerin dağılımının normalliği Kolmogorov-Smirov testiyle incelenmiş ve sonuçlarına göre eğitim inançları ölçeği ve tüm alt boyutlarında non parametrik (Mann-Whitney U, Kruskal Wallis) algılanan öğrenci nitelikleri ölçeğinde ise parametrik (t-testi, ANOVA) testler uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, eğitim inançlarına ilişkin görüşleri toplam boyut ve ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik alt boyutlarında yüksek düzeyde iken varoluşçu alt boyutunda çok yüksek düzeyde esasicilik alt boyutunda ise orta düzeyde, algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri ise yine orta düzeyde bulunmuş. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre görüşleri ise eğitim inançları ölçeğinde yaş, mezun olunan okul, şimdiki kurumda çalışma süresi, kıdem ve çalışılan kurum değişkenlerine göre gerek toplam gerekse alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmazken, ölçeğin esasicilik alt boyutunda erkekler lehine, toplam ve varoluşçu eğitim alt boyutunda da sözel ders öğretmenleri lehine anlamlı fark oluşturduğu; algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğine göre görüşleri ise cinsiyet, mezun olunan okul, branş, şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmazken, yaş değişkende 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine, kıdem değişkenine göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine, görev yapılan okul türüne göre ise meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre değiştiği görülmektedir. Ayrıca eğitim inançları ölçeği ve esasicilik alt boyutu dışındaki alt boyutlarda pozitif yönlü yüksek düzeyli, eğitim inançları ölçeği ile esasicilik alt boyutu arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyli; algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği ile ilerlemecilik, varoluşçu alt boyutları arasında pozitif zayıf düzeyli, esasicilik alt boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ortaöğretim kurumu, Eğitim inançları, Öğrenci nitelikleri*

Teacher Views Toward Seducational Beliefs And Percepted General Student Qualities

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Abant İzzet Baysal University
memisoglus@hotmail.com
Teacher Işıl TABAK
Bolu Sports Highschool
tabakisil@gmail.com

Abstract

In this research, it is aimed to determine teachers' views on educational beliefs and percepted general student qualities.Relational screening method is used in the research. The study group consists of 277 secondary school teachers working at the central district. Personal Information Form, Educational Beliefs Scale (EBS) the validity and reliability of which is done by Yılmaz, Altınkurt and, Cokluk (2011) and Percepted General Student Qualities Scale (PGSQS) the validity and reliability is done by Akan, Yıldırım and Yalçın (2013) are used. SPSS packet programme is utilized in the analysis of the data; in orderto determine which analysis areto be applied on the data, the normality of the disintegration of the data is observed with Kolmogorov Smirov test and, non-parametrictests on educational beliefs test and allits subdirections (Mann Whitney U, Kruskal Wallis) and parametrictests (t-test, ANOVA) on percepted student qualities are applied according to the result. According to the findings of research, where as teachers'views on educational beliefs are at a high level on the total directions and progressivism, re-constructionism, perennialism subdirections, at a very highlevel on existentialist subdirection and at average level on their view sabout percepted general student qualities. Whereas teacher views according to demographic variables in educational beliefs scaledon't make up a meaningful difference; age, thes chool graduated, total working time in the present workplace, seniority and the place they work at are taken into account, it shows meaning ful difference on behalf of at the scale's essentialism subdirection and, on behalf of social studies teachers in total and existentialist education subdirections; whereas it doesn't show a meaningful difference accordingto percepted general student qualities scale on gender, the school graduated, branchand the time at the Present workplace, it shows meaning fuldifference accordingto age variable on behalf of teachers over 41 and on behalf of teachers who has 11-20 years of experience at seniority variable. Considering the school type worked, it is observed that the views of teacher working at vocational highschools vary form the teachers working at other schools. Apart from this, at educational beliefs scale and at other subdirections other than essentialism subdirection there is a positive high level relation and there is a positively directed low level relation between educational beliefs scaleand essentialism subdirection, there is a positive low level relation between percepted general student qualities scale and progressive is man dexistentialism subdirections and a negatively directed low level relation with essentialism subdirection.

Keywords: *Secondary education, institution, Educational beliefs, Student qualities*

1. Giriş

Eğitime önem vermekte olan toplumlar özellikle geleceklerinin teminatı olarak gördükleri çocuklarının eğitimi için büyük yatırım yapmaktadır (Tuncel, 2004). Çünkü her toplumun geleceği bir nevi kaderi eğittiği ve topluma kazandırdığı bireylerin niteliklerine bağlıdır. Bireylere kazandırılmak istenen niteliklerin etkili olabilmesi ise eğitimin ve eğitim ortamındaki tüm

unsurların (öğretmen, öğrenci, program, ders kitabı, yardımcı kaynaklar, araç –gereçler vb. olmak üzere) niteliklerine bağlıdır. Eğitimin başat unsurları öğrenciler ve özellikle de sınıftaki öğrencilerin eğitiminden öncelikli olarak sorumlu olan öğretmenlerdir. Eğitim faaliyetlerinin odağı ve eğitim hizmetlerinin eğitim müşterilerine birebir olarak sunulduğu toplumsal kurumlar olan okullar ise insan yaşam süresinde önemli bir zaman dilimini kapsamaktadır. Eğitim verimliliğini sağlayan yönetici, öğretmen, fiziki ortam gibi etkenleri kapsayan okulların temel işlevlerinden ilki çocukları topluma uyumlu hale getirmek, onları toplumla bütünleşebilecek bir birey olması için tüm açıdan geliştirmek; ikincisi ise toplum içinde var olan kültürel değerleri yeni nesillere aktararak yok olmasını engellemektir. Çeşitli yaşlardaki öğrencilere hizmet vererek onları bir sonraki eğitim kurumuna ya da hayata hazırlayan okulların görevini en iyi şekilde yerine getirebilmesi ise okulda görev yapan öğretmenlere bağlıdır (Tatar, 2014). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Çünkü öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip en az dört yıllık yüksekokul mezunu olması ve devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini yapması gerekmektedir. Öğretmen eğitim ortamında öğrenciyle sürekli etkileşim halinde olup, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten öğrencileri ve öğretimi değerlendiren, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal gelişimi üzerinde etkili olan kişilerdir. Bu nedenle de nitelikli öğrencilerin yetişmesi öğretmenlerin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Taşkaya, 2012; Oğuz ve diğ. 2014; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2014).

Bir düşünceye gönülden bağlı olma (http://www.tdk.gov.tr), insanların bir konu üzerindeki düşüncelerinin değiştirilmesi zor hale gelmiş ve beyinlerine yerleşmiş tutumları (İzalan, 2017) anlamına gelen inanç, bireylerin davranışlarına da etki etmektedir. İnançlar temel ve türetilmiş olarak iki grupta incelenmekte ve öğretmenlerin eğitimle ilgili inançları ise temel inançlar olarak kabul edilmektedir (Duru, 2014). Eğitimin anlamı, amacı, tanımı, yöntemi üzerine düşünen eğitim felsefesi, (http://www.dmy.info/egitim-felsefesi/) ayrıca eğitim sorunlarını ve bunlara çözüm önerilerini de açıklamaya çalışmaktadır (Beytekin ve Kadı, 2015). Bir bilim olarak kabul edilen ve bilime ruh veren felsefe eğitsel amaçların belirlenmesi, eğitim programlarının şekillenmesi, eğitim ortamının oluşturulmasında önemli paya sahipken eğitim felsefesi ise öğretmenlerin benimsedikleri eğitimsel inançlarına yön vererek, eğitimcilere özellikle de program geliştirmecilere okulları ve sınıfları düzenlemek için bir çerçeve ve temel sunmak ve okulların işlevini, hangi konuların üzerinde durulması gerektiğini, ve kullanılacak araç gereç ve yöntemlerin neler olduğunun belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Kumral, 2015).Tüm bireylerin yaşam felsefesi olduğu gibi eğitim için de belli bir düşünceleri bulunmaktadır. Ancak eğitimde asıl olan öğretmenin felsefesidir. Çünkü eğitim programlarını sınıf ortamında taşıyan ve uygulayan kişi öğretmen olup onun sürece yönelik algıları da eğime yön verecektir (Kumral, 2015). Bu da toplumun geleceği olan öğrencilerin niteliğini etkileyecektir.

Eğitim felsefesi öğretmenliğin başlangıcında ve devam eden süreçte öğretmenler için önemli bir rol oynamakta olup, eğitim süreçleriyle ilgili kavramsal tartışmaları, yapılan araştırmaları, anlamalarında ve kendi yollarını çizmelerinde öğretmene rehber olmaktadır (Kumral, 2015; Oğuz ve diğ. 2014). Eğitimin ve okulların varlık nedenini, bireyin hangi yöntemlerle, hangi ortamlarda, nasıl yönlendirileceğini belirlemektedir. Eğitim programlarının amaçları, eğitim durumu ve sınanması benimsenen eğitim felsefesi ve başarılı şekilde uygulanabilmesi de öğretmenlerin eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre yetiştirilmesi ve bunu mesleğinde uygulamasına bağlıdır. Çünkü eğitim programlarının temelindeki felsefeyi bilen, inanan ve onunla çelişmeyen bir öğretmen, programı o felsefenin ilkelerine göre etkili bir biçimde uygulayarak amaçlarına ulaştırabilir (Oğuz ve diğ. 2014). Bu nedenle de öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançları programların doğru uygulanmasında, eğitim araç ve gereçlerinin doğru kullanılmasında ve nitelikli öğrencilerin yetişmesinde oldukça önem arz etmektedir.

Eğitim programlarının temelinde yer alıp eğitime yön veren başlıca eğitim felsefeleri; idealizm ve realizmi temel alan, bilgili, konusunda uzman ve otorite olan öğretmeni öğrencilere bir model olarak gören daimicilik; realizm ve idealizme dayanan, ilerlemeciliğe tepki olarak ortaya çıkan ve öğretmeni okulda bilgi aktaran temel güç olarak gören esasicilik; geleneksel eğitime alternatif sağlayan ve hızla değişen sanayi toplumunun ihtiyaçlarına hitap etmeyi amaçlayan bir çağdaş eğitim felsefesi olan ilerlemecilik; ilerlemeciliğin devamı olarak görülen, temeli faydacılığa dayanan eğitimin toplum merkezli olmasını savunan yeniden kurmacılık ve felsefenin eğitime yansıması olup, kriz dönemlerinde ortaya çıkan, eğitimin insanı özgürleşmesine fırsat vermesini savunan varoluşçu eğitimdir (Akgün, 2015; Aslan, 2016; Beytekin ve Kadı, 2015; Oğuz ve diğ. 2014; Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2014; Tuncel, 2004; Yılmaz ve Tosun, 2013). Kumral (2015) ise eğitim felsefelerini bilgiye öğretmene ve öğrenciye bakış açılarına göre bilginin mutlak değişmez olduğunu ve öğretmenin bu bilgiyi aktaran kişi olduğunu savunan realist, daimici ve esasici akımlar ile öğrenciye değer veren ve eğitim ortamlarını öğrenci istek ve beklentilerine uygun hale getirilmesi gerektiğini savunan pragmatik, ilerlemeci, yeniden kurmacı, varoluşçu, hümanist akımlar olmak üzere iki gruba ayırmaktadır.

Öğretmenlerin benimsedikleri felsefi görüşleri okula ve eğitime bakış açılarını göstermektedir.Çünkü öğretmenlerin eğitim inançları eğitim felsefelerine dayalı biçimlenmekte ve öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını belirlemekte olup ayrıca nasıl bir öğretmen olduğu hakkında ip uçları vermektedir (Oğuz ve diğ. 2014; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin eğitime ilişkin var olan inançları, çağdaş felsefi görüşlerle ve çağın gerektirdiği öğretmen modeli ile çelişmemelidir. Ayrıca felsefeyi kullanamayan bir eğitimci yüzeysel ve özensiz olarak değerlendirilebileceğinden (İzalan, 2017; Tuncel, 2004) bu durum öğretmenin niteliğini de düşürebilir ve eğitimin kalitesini de olumsuz etkileyebilir. Eğitimin topluma kazandırılmasındaki en etkili ve verimli araç olan öğretmenin yeterlikleri eğitim sisteminin kaliteli ve verimli olması ile doğru orantılı olup öğretmenin ders içindeki olumlu veya olumsuz tutumları davranışlarını da etkilemektedir (Işıktaş, 2015). Zira öğretmenlerin icra ettikleri mesleğiyle ilgili bilgi ve becerilerinin yanında, eğitime yönelik yaklaşımları, inançları ve bu doğrultuda atacağı adımlar eğitimin niteliğini oldukça etkileyen unsurlardır. Zira öğretmen, mesleki ve kişisel yeterliliği, sahip olduğu eğitim inançları ve değerleri açısından programların öngördüğünü gerçekleştirecek yeterliliklere sahip değilse en mükemmel program bile öğretmenin elinde işlevselliğini yitirir (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2014). Bu nedenle de eğitim felsefelerinin okullarda uygulanıp öğrencilere ulaşmasında önemli paya sahip öğretmenlerin sahip oldukları eğitim

felsefelerinin yetiştirilmek istenen insan modeline uygun hazırlanmış eğitim programları ile doğru orantılı olup olmadığın bilinmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi çok büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin üstlendikleri rol ve sorumluluklar, benimsedikleri mesleki değerler ve etik ilkeler, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin karalarını, dolayısıyla da sınıf içi davranış ve uygulamalarını etkilemektedir (Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014). Çünkü öğretmenlerin inançları sınıfındaki öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en temel unsurdur ve bu durum örencinin niteliğini de etkileyecek bir durum oluşturmaktadır (Yılmaz ve Tosun, 2013). Ayrıca öğretimin gerçekleşmesinde öğrencilerin aileden getirdikleri özellikler, öğretim etkinliklerine ayrılan zaman, öğrenme problemlerini teşhis etme, etkili öğrenme stratejilerini belirleme ve velilerin destek ve ilgileri gibi unsurlar da etkilidir (İpek, 1999; İzalan, 2017). Günüç, Odabaşı ve Kuzu (2013)'ya göre 21. yüzyılda öğrenciler; bilişsel becerilere (özgür ve özgün düşünen, çözüm odaklı hareket eden vb), İçsel/ öz becerilere (kendini tanıyan, geliştiren, kendine güvenen vb gibi sosyal becerilere), (model olan, açık görüşlü, paylaşan vb kişisel becerilere), araştırma becerilerine (araştırmacı, şüpheci, analiz sentez yapan, bilgi kaynaklarına ulaşan gibi öğrenme becerilerine), (öğrenmeyi seven, öğrenmeye meraklı, öğretmen rehber gören vb bilgi edinme becerilerine), (doğru bilgiye ulaşan, bilgiyi yapılandıran, ezberlemeyen vb araştırma ve bilgi edinme becerilerine), kariyer becerilerine (üreten, başaran, fırsatları yaratan/ değerlendiren vb yenilik becerilerine), (ileri görüşlü, yenilikçi vb yaratıcılık, yenilik ve kariyer becerilerine), teknoloji kullanım becerileri(teknolojiyi etkin kullanım becerisi, dijital ve gerçek yaşamı harmanlayan vb), yaygınlaştırma becerilerine (teknolojiyi yöneten, üreten, teknoloji bilincini yayan vb teknoloji becerilerine) sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin eğitim inançlarının tespit edilmesi ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi, öğretmen davranışlarını ve bu davranışlarının etkilerini açıklayabilmek için oldukça gerekli ve önemli (Oğuz ve diğ. 2014) olduğu için incelenmiş bir konu olmasına rağmen öğretmenlerin eğitim inançlarıyla algılanılan öğrenci nitelikleriyle ilişkisi incelenmemiş olup yapılan araştırma bu konudaki ilk çalışma olması bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı:
Bu çalışmanın amacı Bolu ili merkez ilçe ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin eğitim inançları ve algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşlerini ortaya koyarak, görüşleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin; eğitim inançları ve algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri nelerdir?, eğitim inançları ve algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri kişisel değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mezun olunan okul, branş, kıdem, şimdiki kurumda çalışma süresi, kurumdaki istihdam türü, kurum türü) göre anlamlı fark göstermekte midir?, eğitim inançları ve algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelindedir (Karasar, 2014).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçede ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve çalışmaya gönüllü katılan 277 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişisel değişkenlerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri*

Değişken	Kategoriler	*f*	%
Cinsiyet	Kadın	150	54,2
	Erkek	127	45,8
Yaş	40 yaş ve altı	160	57,8
	41 yaş ve üzeri	117	42,2
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	152	54,9
	Diğer	125	45,1
Branş	Sözel	127	45,8
	Diğer	150	54,2
Şimdiki Kurumunda Çalışma Süresi	1-5 yıl	149	53,8
	6 yıl ve üzeri	128	46,2
Kıdem	1-10 yıl	79	28,5
	11-20 yıl	125	45,1
	21 yıl ve üzeri	73	26,4
Çalışma Kurumu	Anadolu	100	36,1
	Meslek	99	35,7
	Diğer	78	28,2
Toplam		277	100,00

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre %54,2'si kadın, %45,8'i erkek; yaş değişkenine göre %57,8'i 40 yaş ve altı yaşa sahipken , %42,2'ü 41 yaş ve üzeri yaşa sahiptir. Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin %54,9'u eğitim fakültesi mezunu iken; %45,1'i diğer (Fen edebiyat, Teknik eğitim vb.) fakültelerden mezundur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin; %45,8'i sözel, %54,2'si diğer (sayısal, yetenek, ve meslek dersi) branşlarda eğitim vermektedir. Şimdiki kurumda çalışma süresine göre öğretmenlerin %53,8'i 1-5 yıl, %46,2'si 6 yıl ve üzeri zamanda aynı

kurumda çalışmaktadır. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %28,5'i 1-10 yıl, %45,1'i 11-20 yıl, %26,4 21 yıl ve üzeri kıdem sahiptir. Çalışılan kurum türüne göre ise öğretmenlerin; %36,1'sı Anadolu, %35,7'si meslek, liselerinde %28,2'si ise diğer (Fen, Sosyal bilimler, Güzel sanatlar, Anadolu İmam hatip, Spor) liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, eğitim inançları ve algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçekleri kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler formu: Kişisel bilgiler formunda katılımcılara cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, yaşı, mezun olduğu okul türü, branşı, kıdemi, şimdiki kurumda çalışma türü, istihdam türü ve çalışılan kurum türü sorulmuştur. Ancak medeni durum, eğitim durumu ve kurumdaki istihdam türü analizlerin çok dağınık çıkmasından dolayı değerlendirmeye alınmamıştır.

Eğitim İnançları Ölçeği: Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde olup 40 maddeden oluşmaktadır. İlerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt boyuttan oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten bir toplam puan elde edilmekte, katılımcıların her bir eğitim felsefesini ne kadar benimsedikleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Açıklamacı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; ilerlemecilik boyutu için 0.50-0.73, varoluşçu boyutu için 0.58-0.74, yeniden kurmacılık boyutu için 0.52-0.68, daimicilik boyutu için 0.42-0.61 ve esasicilik boyutu için 0.61- 0.73olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbac alfa ile sınanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70-0.91 arasında değişmektedir. Bu araştırmada da Cronbach alfa değerleri toplamda .947, alt boyutlar olan ilerlemecilik .911, varoluşçu eğitim .934, yeniden kurmacılık .889, daimicilik .869, esasicilik .841olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Genel Öğrenci Nitelikleri Ölçeği: Akan Yıldırım ve Yalçın (2013) tarafından geliştirilen ölçek 5'li likert tipinde olup 40 maddeden oluşmaktadır. Yapılan psikometrik ölçümleri beklentileri karşılayan tek boyuttan oluşan ölçeğin toplam varansa yaptığı katkı %41 .791'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.959'dur. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa değeri .977olarak hesaplanmıştır.

Verileri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilere hangi analizlerin yapılacağını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Simirnov ve Shapio-Wilk testleri sonucunda eğitim inançları ölçeği toplam ve tüm alt boyutlarında dağılımlarının normal olmadığı, algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin ise normal dağılımlı olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre eğitim inançları ölçeği ve tüm alt boyutlarında non parametrik (Mann-Whitney U, Kruskal Wallis) öğrenci nitelikleri ölçeğinde ise parametrik (t-testi, ANOVA) testler uygulanmıştır.

3.Bulgular ve Tartışma

Öğretmenlerin eğitim inançları ve algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri

Tablo 2.*Öğretmenlerin eğitim inançları ve algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri*

	N	$\overline{X}$	S.S.
İlerlemecilik	277	4,08	,634
Varoluşçu eğitim	277	4,34	,718
Yeniden kurmacılık	277	3,84	,716
Daimicilik	277	3,96	,681
Esasicilik	277	2,81	,828
Eğitim inançları ölçeğinin geneli	277	3,90	,531
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin geneli	277	2,98	,708

*p<0.05

Tablo 2' de öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşlerinin toplam da ($\overline{X}$ = 3,90) ve ilerlemecilik ($\overline{X}$ =4,08), yeniden kurmacılık ($\overline{X}$ =3,84) daimicilik ($\overline{X}$ =3,96) boyutlarında "katılıyorum" varoluşçu eğitim ($\overline{X}$ =4,34) boyutunda "tamamen katılıyorum" esasicilik boyutunda ise "kısmen katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri ise ($\overline{X}$ =2,98) "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Bu durumda öğretmenler eğitimin öğrenci merkezli olmasına, öğretmenlerin istediği öğretmeni seçip ondan ders almasına, okulun yaşamın kendisi olmasına, sınavlarda ezbere dayalı sınavların sorulmaması gerektiğine, eğitimin gerçek demokrasiyi yerleştirmek için var olduğuna, eğitimin toplumdaki tüm sınıfların ihtiyacına cevap verecek şekilde olmasına, eğitimin amacının sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmek olduğuna, eğitimin hayata hazırlık olduğuna, öğretmenin davranışlarıyla öğrencide öğrenme isteği uyandırmasına ortalamanın üstünde katılmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin olumlu öğrenci davranışları (okul kurallarına uyarlar, etkili iletişime sahiptirler, öğrenmeye heveslidirler, okuma alışanlığına sahiptir, toplumsal değerlere saygı duyarlar, okul yaşamını önemserler gibi) sergilediklerine yönelik algıları ise orta düzeydedir ve bu durum öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin olumlu öğrenci davranışlarını tam anlamıyla göstermediklerini düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu düşüncesinde sürekli değişen eğitim sistemi, değişen dünyaya ayak uyduramama, okullarda ödül ve disiplin yönetmeliğinin tam anlamıyla uygulanamaması neden olabilir. Alan yazını incelendiğinde Arslan (2017) öğretmenlerinin eğitim inançları açısından varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık alt boyutlarında kesinlikle katılıyorum, daimicilik alt boyutunda katılıyorum, esasicilik alt boyutunda ise katılmıyorum düzeyinde görüş bildirdiklerini bulmuştur. Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) öğretmen adayları yüksekten düşüğe doğru görüş bildirdikleri eğitim inançları alt

boyutlarını sırasıyla varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık daimicilik ve esasicilik; Yılmaz ve Tosun (2013) ise varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdikleri eğitim inancı boyutları sırasıyla varoluşçu eğitim, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik; Oğuz ve diğ. (2014) de sırasıyla varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik, daimicilik ve esasicilik olarak bulmuştur. Kumral (2015) da öğretmen adaylarının daha yoğun olarak popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) eğitim felsefesine sahip olduklarını bulmuştur.

Öğretmenlerin demografik bilgilerine göre eğitim inançları ve algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri

Tablo 3. *Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	*p*
İlerlemecilik	Kadın	150	143,60	21539,50	8835,50	,299
	Erkek	127	133,57	16963,50		
Varoluşçu eğitim	Kadın	150	146,18	21927,50	8447,50	,098
	Erkek	127	130,52	16575,50		
Yeniden kurmacılık	Kadın	150	141,86	21279,00	9096,00	,516
	Erkek	127	135,62	17224,00		
Daimicilik	Kadın	150	144,86	21729,50	8645,50	,184
	Erkek	127	132,07	16773,50		
Esasicilik	Kadın	150	122,27	18341,00	7016,00	,000
	Erkek	127	158,76	20162,00		
Eğitim İnançları Ölçeği	Kadın	150	142,39	21358,00	9017,00	,444
	Erkek	127	135,00	17145,00		

*p<0.05

Tablo 3'te öğretmenlerin eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre toplamda (U=9017,00. p<.05) ve ilerlemecilik (U=8835,50, p<05), varoluşçu eğitim (U=8447,50, p<05), yeniden kurmacılık (U=9096,00,p<05) ve daimicilik (U=8645,50,p<05) boyutlarında anlamlı fark oluşturmazken; esasicilikalt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir (U=7016,00, p<.05). Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim sürecinde katı disiplin kurallarının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı, eğitimde temel gücün öğretmen ve eğitimin öğretmen merkezli olması ve kurallara uymayan öğrencilerin cezalandırılması gerektiği görüşünde olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmenlerin duygusal yapıları ve kişilik özellikleri bu görüşlerinde etkili olmuş olabilir. Alan yazını incelendiğinde Beytekin ve Kadı (2015) öğretmenlerin eğitim inançları daimicilik boyutunda erkek öğretmen adayları lehine; Aslan (2017) ise öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim boyutlarında kadın öğretmenler lehine; Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014), esasicilik boyutunda erkek adaylar, ilerlemecilik ve varoluşçulu boyutlarında kız adaylar lehine; Yılmaz ve Tosun (2013) öğretmenlerin daimicilik, esasicilik boyutlarında erkek öğretmenler ve varoluşçu eğitim boyutunda kadın öğretmenler lehine; Oğuz ve diğ. (2014) ise sadece varoluşçuluk boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturduğu bulmuştur. Kumral (2015) öğretmen adaylarının geleneksel ve popüler eğitim felsefesi puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişmekte olduğunu; erkek öğretmen adaylarının daha geleneksel (pozitivist, modernist) kadın öğretmen adaylarının ise daha popüler (post pozitivist, yapılandırmacı) görüşe sahip olduklarını bulmuştur. İzalan (2017) ise sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı tespit etmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	Kadın	150	117,01	25,88	246,84	-1,501	0,13
	Erkek	127	122,20	30,85			

*p< 0.05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 5. *Öğretmenlerin yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Alt Boyut	Yaş	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	*p*
İlerlemecilik	40 yaş ve altı	160	133,07	21291,00	8411,00	,149
	41 yaş ve üzeri	117	147,11	17212,00		
Varoluşçu eğitim	40 yaş ve altı	160	140,74	22518,50	9081,50	,666
	41 yaş ve üzeri	117	136,62	15984,50		
Yeniden kurmacılık	40 yaş ve altı	160	135,45	21672,50	8792,50	,387
	41 yaş ve üzeri	117	143,85	16830,50		
Daimicilik	40 yaş ve altı	160	134,14	21463,00	8583,00	,236

	41 yaş ve üzeri	117	145,64	17040,00		
Esasicilik	40 yaş ve altı	160	134,28	21485,00	8605,00	,250
	41 yaş ve üzeri	117	145,45	17018,00		
Eğitim inançları ölçeği	40 yaş ve altı	160	133,23	21316,00	8436,00	,160
	41 yaş ve üzeri	117	146,90	17187,00		

*p< 0.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim inançları görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 6.*Öğretmenlerin algılanan öğrenci nitelikleri ölçeğinin yaş değişkenine göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	40 yaş ve altı	160	115,49	27,416	275	-2,714	0,007
	41 yaş ve üzeri	117	124,74	28,810			

*p< 0.05

Tablo 6'da öğretmenlerin algılanan öğrenci niteliklerinin yaş değişkenine göre 41 yaş ve üzeri ($\bar{X}$ =124,74) öğretmenler lehine anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir. Bu durumda 40 yaş altı öğretmenlerin öğrenci niteliklerine yönelik algıları daha düşük iken 41 yaş üstü öğretmenlerin öğrencilere yönelik algıları daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre genç öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin olumlu özelliklere sahip olduklarını düşüncesi düşük iken daha kıdemli öğretmenlerin okullarındaki öğrencilerin olumlu özellik taşımalarına yönelik görüşleri daha yüksektir.

Tablo 7. *Mezun olunan okul değişkenine göre öğretmenlerin eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Alt Boyut	Mezun olunan okul	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	*p*
İlerlemecilik	Eğitim Fakültesi	152	143,55	21819,00	8809,00	,297
	Diğer	125	133,47	16684,00		
Varoluşçu eğitim	Eğitim Fakültesi	152	145,50	22116,50	8511,50	,128
	Diğer	125	131,09	16386,50		
Yeniden kurmacılık	Eğitim Fakültesi	152	137,52	20903,00	9275,00	,733
	Diğer	125	140,80	17600,00		
Daimicilik	Eğitim Fakültesi	152	142,60	21675,50	8952,50	,407
	Diğer	125	134,62	16827,50		
Esasicilik	Eğitim Fakültesi	152	139,92	21268,50	9359,50	,832
	Diğer	125	137,88	17234,50		
Eğitim inançları ölçeği	Eğitim Fakültesi	152	142,92	21723,50	8904,50	,369
	Diğer	125	134,24	16779,50		

*p< 0.05

Tablo 7'de öğretmenlerin eğitim inançlarının mezun olunan okul değişkenine göre toplamdave alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde Aslan (2017) da benzer sonuca ulaşılmış olup; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) öğretmenlerin eğitim inançları öğrenim durumuna göre sadece daimicilik boyutunda ön lisans seviyesinde öğrenim gören öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur.

Tablo 8.*Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin mezun olunan okul değişkenine göre t-testi sonuçları* (p>,05)

Ölçek	Mezun olunan okul	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	Eğitim Fakültesi	152	118,22	29,308	275	-0,761	0,447
	Diğer	125	120,82	27,151			

Tablo 8'de öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerinin mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 9. *Öğretmenlerin branş ile eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

Alt Boyut	Branş	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	*p*	Anlamlı fark
İlerlemecilik	Sözel	127	152,69	2	8,195	,017	**1-3**
	Sayısal	64	136,14				

	Diğer	86	120,92				
Varoluşçu yaklaşım	Sözel	127	152,83	2	7,549	,023	**1-3**
	Sayısal	64	131,04				
	Diğer	86	124,50				
Yeniden kurmacılık	Sözel	127	146,60	2	2,191	,334	
	Sayısal	64	134,39				
	Diğer	86	131,20				
Daimicilik	Sözel	127	143,24	2	,882	,644	
	Sayısal	64	138,95				
	Diğer	86	132,78				
Esasicilik	Sözel	127	134,15	2	,869	648	
	Sayısal	64	143,55				
	Diğer	86	142,78				
Eğitim inançları ölçeği	Sözel	127	149,34	2	4,654	,098	
	Sayısal	64	136,77				
	Diğer	86	125,38				

*p< 0.05

Tablo 9'da öğretmenlerin eğitim inançlarına yönelik görüşleri branş değişkenine göre ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu (sırasıyla χ^2=8,195, χ^2=7,549, p<.05) görülmektedir. Sonrasında yapılan Kruskal Wallis-H sonrası ölçeklerin genelinde belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak için Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim boyutunda sözelbranş öğretmeleri ile diğer branşlar arasında olup sözel branş öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (sırasıyla; U=4213,50, U=4390,50, p<.05). Bu durumda sözel ders öğretmenleri, beceri ve meslek dersi öğretmenlerine göre daha fazla ilerlemecilik alt boyutunda eğitimin öğrenci merkezli olması, eğitimcinin yeni bilgilere uyum sağlaması, öğrencilerin ders almak istediği öğretmeni seçebilmesi, eğitimin değişime açık olması ve değişeme uyum sağlayabilmesi, eğitimin amacının eğitime yön verecek kişiler yetiştirmek olduğu, öğrenmenin ezberden çok problem çözmeye dayalı olmalı gerektiği, bilgilerin mutlak doğru olmadığının ve değişebileceğinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğini; varoluşçu eğitim boyutunda ise eğitim ortamında tüm öğrencilerin bireysel olarak değerli olduğunu, eğitimin kişinin kendi özelliklerini tanımasına fırsat tanıması gerektiğini, öğretmenin sınıfta öğrenci görüşlerini tarafsız olarak değerlendirmesi ve bir görüşü dayatmaması gerektiğini, öğretmenin tek bilgi kaynağı olmadığı, eğitimde sezgi ve yaratıcılığın önemli olduğunu benimsemişlerdir. Alan yazını incelendiğinde Yılmaz ve Tosun (2013) öğretmenlerin eğitim inançlarına göre görüşleri ile branşları arasında hem toplam boyutta hem de alt boyutlarda anlamlı fark bulamazken; Oğuz ve diğ. (2014) ise daimicilik ve ilerlemecilik boyutlarında meslek lisesi meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine göre daha az olduğunu bulmuştur.

Tablo 10.*Öğretmenlerin öğrenci nitelikleri ölçeğinin branş değişkenine göre ANOVA sonuçları* (p>,05)

Ölçek	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	Sözel	127	120,84	27,585	Gruplar arası	2	1715,182	2,154		.118
	Sayısal	64	123,30	29,665	Grup içi	274	796,160			
	Diğer	86	114,35	28,039	Toplam	276				

Tablo 10'da öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerinin branş değişkenine göre toplam ve alt boyutlarda anlamlı farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo11.*Öğretmenlerin şimdiki kurumundaki çalışma süresi ile eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

Alt Boyut	Kurumundaki Çalışma Süresi	N	Ortalama	Sıra Toplamı	U	*p*
İlerlemecilik	1-5 yıl	149	137,06	20421,50	9246,50	,663
	6 yıl ve üzeri	128	141,26	18081,50		
Varoluşçu eğitim	1-5 yıl	149	138,09	20575,50	9400,50	,835
	6 yıl ve üzeri	128	140,06	17927,50		
Yeniden kurmacılık	1-5 yıl	149	135,99	20262,00	9087,00	,497
	6 yıl ve üzeri	128	142,51	18241,00		
Daimicilik	1-5 yıl	149	131,89	19651,00	8476,00	,109
	6 yıl ve üzeri	128	147,28	18852,00		
Esasicilik	1-5 yıl	149	134,19	19994,50	8819,50	,279

	6 yıl ve üzeri	128	144,60	18508,50			
Eğitim inançları ölçeği	1-5 yıl	149	134,91	20101,00	8926,00		,359
	6 yıl ve üzeri	128	143,77	18402,00			

*p< 0.05
Tablo 11'de öğretmenlerin eğitim inançlarının şimdiki kurumda çalışma süresine göre toplam ve alt boyutlarda anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 12. *Katılımcıların öğrenci nitelikleri ölçeğinin şimdiki kurumunda çalışma süresi değişkenine göre t-testi sonuçları*

Ölçek	Şimdiki Kurumunda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	1-5 yıl	149	119,30	27,632	275	-,058	0,954
	6 yıl ve üzeri	128	119,50	29,239			

(p>,05)

Tablo 12'de öğretmenlerin algılanan öğrenci niteliklerine yönelik görüşlerinin şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 13. *Öğretmenlerin kıdem değişkeni ile eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-Wallis testi*

Alt Boyut	**Kıdem**	**N**	**Sıra ortalama**	**sd**	**Kay kare**	***p***	**Anlamlı fark**
İlerlemecilik	1-10 yıl	79	130,16	2	1,389	,499	
	11-20 yıl	125	141,68				
	21 yıl ve üzeri	73	143,99				
Varoluşçu eğitim	1-10 yıl	79	142,71	2	,248	,884	
	11-20 yıl	125	137,62				
	21 yıl ve üzeri	73	137,35				
Yeniden kurmacılık	1-10 yıl	79	128,01	2	2,116	347	
	11-20 yıl	125	143,92				
	21 yıl ve üzeri	73	142,48				
Daimicilik	1-10 yıl	79	130,20	2	3,539	,170	
	11-20 yıl	125	136,10				
	21 yıl ve üzeri	73	153,49				
Esasicilik	1-10 yıl	79	126,21	2	3,096	,213	
	11-20 yıl	125	141,90				
	21 yıl ve üzeri	73	147,88				
Eğitim inançları ölçeği	1-10 yıl	79	129,49	2	2,025	,363	
	11-20 yıl	125	139,83				
	21 yıl ve üzeri	73	147,88				

*p< 0.05
Tablo 13'te öğretmenlerin eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Alan yazını incelendiğinde, Aslan (2017) öğretmenlerin eğitim inançlarına yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre daimicilik alt boyutu arasında; Yılmaz ve Tosun (2013), esasicilik ve daimicilik alt boyutunda kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenler lehine; Oğuz ve diğ. (2014) ise daimicilik, ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenler lehine anlamlı fark bulmuştur.

Tablo14. *Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğine yönelik kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Ölçek	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Veryansın Kaynağı	sd	Kareler Ort.	Kay kare	p	Fark
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	1-10 yıl	79	111,73	25,569	Gruplar arası	2	3252,149	4,143	,017	**1-2**
	11-20 yıl	125	122,70	29,221	Grup içi	274	784,941			
	21 yıl ve üzeri	73	122,03	28,431	Toplam	276				

*p<0.05

Tablo 14'te öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğine yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre 1-10 yıl ($\overline{X}$ =111,73) ile 11-20 yıl ($\overline{X}$ =122,70) kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler, 11-20 yıl olan öğretmenlere göre algılanan genel öğrenci nitelikleri daha düşük düzeye sahiptir. Bu durum mesleğin başlarında sayılan öğretmenlerin öğrencilere yönelik olumlu algıları kıdemli öğretmenlere göre daha düşük düzede olduğunu göstermekte olup, bu durumda genç öğretmenlerin Y kuşağı çalışanlarından oluşması etkili olmuş olabilir. Çünkü Y kuşağı çalışanları daha fazla özgürlüklerine düşkündür ve aidiyet duyusu daha düşüktür. Ancak kıdemli öğretmenlerin X kuşağı çalışanı olmaları ve aidiyet duygusunu daha yoğun olması öğrencilerinin olumlu davranışlar sergilediklerini düşünmelerinde etkili olmuş olabilir.

Tablo 15. *Öğretmenlerin çalışılan kurum ile eğitim inançları ölçeği ve alt boyutları arasındaki farklılığa ilişkin Kruskal-WallisTesti sonuçları*

Alt Boyut	Kıdem	N	Sıra ortalama	sd	Kay kare	p	**Anlamlı fark**
İlerlemecilik	Anadolu	100	149,13	2	2,525	,283	
	Meslek	99	133,96				
	Diğer	78	132,41				
Varoluşçu eğitim	Anadolu	100	147,53	2	1,921	,383	
	Meslek	99	132,80				
	Diğer	78	135,94				
Yeniden kurmacılık	Anadolu	100	134,34	2	2,294	,318	
	Meslek	99	134,58				
	Diğer	78	150,59				
Daimicilik	Anadolu	100	139,18	2	,001	,999	
	Meslek	99	138,99				
	Diğer	78	138,78				
Esasicilik	Anadolu	100	129,11	2	2,559	,278	
	Meslek	99	146,69				
	Diğer	78	141,93				
Eğitim İnançları Ölçeği	Anadolu	100	141,14	2	,230	,891	
	Meslek	99	135,95				
	Diğer	78	140,13				

*p< 0.05

Tablo 15'te öğretmenlerin eğitim inançları görüşlerinin çalışılan kuruma göre değişmediği görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde Yılmaz ve Tosun (2013) da benzer sonuca ulaşmış, Oğuz ve diğ. (2014) ise lise öğretmenlerinin daimicilik eğitim felsefesine olan inançlarının, ortaokul öğretmenlerine; ilerlemecilik eğitim felsefesine olan inançlarının ise , ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha az olduğunu buluştur.

Tablo 16.*Öğretmenlerin öğrenci nitelikleri ölçeğine yönelik çalışılan kurum türü değişkenine göre ANOVA sonuçları*

Ölçek	Çalışma Kurumu	N	$\overline{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği	Anadolu	100	129,11	22,293	Gruplar arası	2	19113,154	28,563	,000	**1-2 2-3**
	Meslek	99	103,69	28,065	Grup içi	274	669,167			
	Diğer	78	126,87	27,198	Toplam	276				

*p<,05

Tablo 16'da öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri çalışılan kurumun türü değişkenine göre meslek lisesi ile Anadolu ve diğer liselerde görev yapan öğretmenlerin puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu bulguya göre meslek lisesinde($\overline{X}$ =103,69) görev yapan öğretmenlerin Anadolu ($\overline{X}$ =129,11) ve diğer ($\overline{X}$ =126,87) liselerde görev yapan öğretmenlere göre algılanan genel öğrenci nitelikleri daha düşük düzeydedir. Meslek liselerine akademik anlamda daha az başarılı, Anadolu ve diğer (fen, sosyal bilimler, Anadolu imam hatip) okullara akademik anlamda daha başarılı öğrencilerin gidiyor olması etkili olmuş olabilir. Çünkü başarılı okullarda disiplinsizlik çok fazla görülmemektedir. Diğer grubunda bulunan spor lisesi ve güzel sanatlar liseleri ise yeteneğe göre öğrenci almaları ve az sayıda öğrenciye sahip olmaları bu durumda etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin eğitim inançları ve algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri arasında ilişki

Tablo 17.*Öğretmenlerin eğitim inançları ve algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik korelasyon analizi tablosu*

		İlerlemecilik	Varoluşçu yaklaşım	Yeniden kurmacılık	Daimicilik	Esasicilik	**Eğitim İnançları Ölçeği**	**Öğrenci Nitelikleri Ölçeği**
İlerlemecilik	r	1,000						
	p							
Varoluşçu yaklaşım	r	,690	1,000					
	p	,000						
Yeniden kurmacılık	r	,574	,555	1,000				
	p	,000	,000					
Daimicilik	r	,506	,533	,579	1,000			
	p	,000	,000	,000				
Esasicilik	r	-,203	-,166	,057	,126	1,000		
	p	,001	,006	,343	,035			
Eğitim İnançları Ölçeği	r	,815	,785	,784	,787	,120	1,000	
	p	,000	,000	,000	,000	,046		
Algılanan genel öğrenci nitelikleri Ölçeği	r	,168	,138	,023	,065	-,129	,093	1,000
	p	,005	,022	,702	,285	,031	,124	

*<0.05

Tablo 17'de eğitim inançları ölçeği, alt boyutları ve öğrenci nitelikleri ölçeği arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için yapılan Sperman korelasyon analizi yapıldığı ve elde edilen bulgulara göre; eğitim inançları ölçeği ile algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği arasında ilişki yoktur. Yani öğretmenlerin eğitimle ilgili görüşleri okullarında öğrencilerin niteliklerini algılamalarında temel belirleyici değildir. Eğitim inançları ölçeği ve esasicilik boyutu dışındaki boyutlarda beklendiği gibi pozitif yönlü yüksek düzeyli ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançları esasicilik anlayışıyla tam olarak örtüşmemektedir. Çünkü esasicilik genel olarak katı disiplin anlayışına, öğretmenin eğitimde temel güç olduğu görüşüne, kurallara uymayan öğrencilerin cezalandırılması gibi klasik eğitim yaklaşımına sahiptir. Günümüzde daha çok öğrencini aktif olduğu okulun yaşamın bir parçası olarak görüldüğü ve cezadan çok sevgiye ve ödüle dayalı olması gerektiği anlayışı yaygındır. Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği ile ilerlemecilik, varoluşçu eğitim boyutları arasında pozitif zayıf düzeyli, esasicilik boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır, değişen yaşamı öğretmelidir, öğrencilere öğretilen bilgilerin değişebileceği anlayışını aşılar, öğrencilerin beklentilerini dikkate alır gibi görüşlere sahip ilerlemecilik ve eğitim ortamında her öğrenci önemlidir, eğitim bireyin kendisini tanımasına fırsat vermelidir, öğretmenin tek bilgi kaynağı olmadığını, öğretmenin öğrencileri tanımalarına yardımcı olmaları görüşünü savunan varoluşçu eğitim anlayışını benimseyen öğretmenlerin okullarındaki öğrencileri algılayış biçimleri de olumlu olmaktadır. Bu öğretmenler öğrencilerin okul kurallarına uyduklarını, öğrenmeye hevesli olduklarını, insan ilişkilerinde demokratik olduklarını, yeteneklerini farkında olduklarını, başarılı olabileceklerine inandıklarını, okul yaşamını önemsediklerini düşünmekte iken eğitimde katı disiplin ve ceza anlayışını hakim olması gerektiğini savunan öğretmenler ise öğrencilerin olumlu niteliklerini daha az görmektedirler. Alan yazını incelendiğinde Akgün (2014) sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme yönelimleri ile inançları toplam ve ilerlemecilik, varoluşçuluk, yeniden kurmacılık, daimicilik boyutları arasında pozitif yönlü, esasicilik alt boyutu arasında negatif yönlü ilişki bulmuştur. Yılmaz ve Tosun (2013) öğretmenlerin daimici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefesine ilişkin görüşleri ile sınıf içi ilişki, okul dışı ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüleri arasında aynı yönde ve düşük düzeyde ilişkiler bulurken sadece esasicilik eğitim felsefesi ile sınıf içi ilişki, okul dışı ilişki ve okul dışı ilişki boyutlarına ilişkin görüşleri arasında herhangi bir ilişki bulamamıştır. Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasında anlamlı düzeyde; ayrıca esasicilik eğitim inancı ile öğretmenlerin mesleki değerleri ölçeğini toplam boyut ve farklılıklara saygı duyma, kişisel ve toplumsal sorumluluk şiddete karşı olma işbirliğine açık olma alt boyutları arasında da orta ve düşük seviyede ters yönde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Oğuz ve diğ. (2014) öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulmuştur. Duru (2014) ise geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırıcı inançları üzerinde bir etkisinin bulunmadığını, yapılandırıcı öğrenme ortamının öğrencilerin geleneksel inançları üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Balcı (2015) okul öncesi öğretmen adaylarının eğitim inançları görüşleri ile öz yeterlik inançları arasında ilişki olduğu tespit etmiş ancak Beytekin ve Kadı (2015) sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançları görüşleri ile değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

4.Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde toplam da ve ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik boyutlarında "katılıyorum" düzeyinde iken varoluşçu eğitim alt boyutunda "tamamen katılıyorum" esasicilik alt boyutunda ise "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci niteliklerine yönelik görüşleri ise "kısmen katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin eğitim inançları ölçeğine göre görüşleri yaş, mezun olunan okul, şimdiki kurumda çalışma süresi, kıdem ve çalışılan kurum değişkenlerine göre gerek toplam gerekse alt boyutlarda anlamlı fark oluşturmazken, ölçeğin esasicilik alt boyutunda erkekler lehine, toplam ve varoluşçu eğitim alt boyutunda da sözel ders öğretmenleri lehine anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğine göre görüşleri ise cinsiyet, mezun olunan okul, branş, şimdiki kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmazken, yaş değişkende 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine, kıdem değişkenine göre 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine,görev yapılan okul türüne göre ise meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerinin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre değiştiği görülmektedir. Eğitim inançları ölçeği toplam boyut ile algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği toplam boyut arasında ilişki yoktur. Eğitim inançları ölçeği ve esasicilik alt boyutu dışındaki alt boyutlarda beklendiği gibi pozitif yönlü yüksek düzeyli ilişki vardır. Eğitim inançları ölçeği ile esasicilik alt boyutu arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki vardır. Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeği ile ilerlemecilik, varoluşçu alt boyutları arasında pozitif zayıf düzeyli, esasicilik alt boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algılanan genel öğrenci nitelikleri öğretmenlerin yaş ve kıdeme göre değişmesi genç öğretmenlerin öğrencilerin olumu özelliklerini algılama düzeylerini düşük olduğunu göstermekte olduğu için yeni yetiştirilen ve atanan öğretmenlerin öğrencilere bakış açısını değiştirilmesi ve öğrenci niteliklerini arttırma konusunda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olunması ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin niteliklerini arttırma yolunda bakanlığın gereken tedbirleri alınması üst düzeydeki yöneticilere, öğretmenlerin eğitim inançları konusunda erkek öğretmenlerin esasicilik anlayışı yerine varoluşçu eğitim, ilerlemecilik gibi anlayışları benimsemelerine yardımcı olunması, sözel ders öğretmenleri gibi diğer branşlardaki öğretmenlerin de varoluşçu eğitim, ilerlemecilik felsefelerine sahip olunmalarını sağlanması okul yöneticilerine, devlet orta öğretim kurumlarında yapılan bu çalışma diğer eğitim kademesindeki öğretmelerle ve özel okullardaki öğretmenlerle de yapılabileceği de diğer araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

Akan, D. Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013) Algılanan genel öğrenci nitelikleri ölçeğinin geçerlilik güvenirlik çalışması. *İnternational Periodical Fort the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8(8), 9-21.

Akgün, İ.(2015) Sınıf öğretmeni adaylarında eleştirel düşünce yönelimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Aslan, S. (2017) Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergis*i 25(4) s. 1453-1468.

Aydın, M.(2014) Toplum kültür eğitim. Ankara. Gazi Kitapevi.

Balcı, A. (2015). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarının incelenmesi (Okul Öncesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Beytekin, O F. ve Kadı, A. (2015) Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. İ*nternational Journal of Social Science,* 31, s. 327-341.

Duru, S.(2014) Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36(2) s.15-28.

Gazete (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. No: 1739, Sayı: 14574, Tarih. 24.06.1973.

Günüç, S. Odabaşı,F. ve Kuzu, A.(2013) 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.*9(4) s.436-455.

http://www.dmy.info/egitim-felsefesi/

http://www.tdk.gov.tr

Işıktaş, S. (2015) Öğretmen Adaylarının İyi Öğretmen Olma İle İlgili Görüşleri Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 30(4): 119-131

İpek, C. (1999) Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Fakültesi,Anakara Üniversitesi, Ankara.

İzalan, Z.(2017) Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programlarına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Karasar, N. (2014) Bilimsel araştırma yöntemi kavramlarilkeler teknikler, Ankara.Nobel Akademik Yayıncılık.

Keskin, K.(2008) Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim,* 1 (1) s.20-32.

Kumral, O. (2015) Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12-2(24) s. 59-68.

Oğuz, A. ve diğerleri (2014) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki.*Turkish Journal of Educational Studies*., 1(1) s. 37-78.

Özgür, G.(2013) Eğitim hizmetlerinde kalite yükseköğretimde öğrencilerin kalite ve eğitimde kalite algısı. Ankara. Eğitim Yayınevi.

Özsoy, O.(2003) Etkin öğrenci etkin öğretmen etkin eğitim. İstanbul. Hayat Yayınları.

Şahin, S. Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014) Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online,* 13(4), 1473-1492.

Şengül, F.(2008) Demokrasi kültürü ve kişilik eğitimi. İzmir. Kanyılmaz Matbaası.

Tatar, M.(2004) Etkili Öğretmen*YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1)

Taşkaya, S., M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 33(2)s. 283-298.
Tunca, N. ,Alkın Şahin, S. Oğuz,A(2014) Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 5 (1) s.11-47
Tunca, N. Şahin, S. ve Oğuz, A.(2015) Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1) s.11-47.
Tuncel, G.(2004) Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (10) s. 223-242.
Yılmaz, K. Altınkurt, Y ve Çokluk, Ö. (2011) Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(1) s.335-350.
Yılmaz, K. ve Tosun, M F.(2013) Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik görüşleri arasında ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4) s. 205-218.

Hemşirelik Mesleğinde İletişim Becerileri

Arş. Gör. Yasemin BOY CEYLAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
yasemin.ceylan.iu@gmail.com
Arş. Gör. Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
tubakarabey@hotmail.com
Bilal POLAT
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
bilal.polat.158@hotmail.com

Özet

Bakım verilen bireye fiziksel ve psiko-sosyal yönden ulaşılması, bireye değer verilmesi, bireyin anlaşılmaya çalışılması, onunla ilgilenilmesi ve ona güvenilmesi önemlidir. Hemşirenin bakım verdiği bireye ulaşmasını sağlayan araç iletişim bilgi ve becerisidir. Yaşam boyunca yapılan konuşmalardan belki de en zorları hastane koridorlarında yapılmaktadır. Çünkü yaşamın devamının ve sonunun bildirildiği, sağlık durumunun gidişatının anlatıldığı yerler genelde hastane koridorlarıdır. Her an insanlarla yüz yüze ve etkileşim halinde olunan sağlık sektöründe gerek ekip arkadaşları, gerekse hasta ve hasta yakınları ile kurulacak iletişimin sağlıklı bir biçimde yürütülmesi açısından iletişim becerileri büyük önem taşımaktadır. Bu sebepledir ki hastanenin temel taşlarından olan biz hemşirelerin etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir. İnsanlarla iyi iletişim en önde gelen toplumsal değerlerdendir**.** Değerler öğretilebilen ve öğrenilebilen olgulardır. İnsan değerleri bilerek doğmamaktadır. Değerlerin toplumlara göre değişkenlik göstermesi onların sonradan öğrenilmiş olduğunu göstermektedir. Bu haliyle değerler her şeyden önce bir eğitim konusudur. Hemşirelikte iletişim becerilerinin öğrenilmesi öncelikle eğitim süreci içinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrencilerin gerek müfredat dersleri gerekse uygulamalar sırasında kendine güvenlerinin ve saygılarının artması, mesleki ve kişisel yönden gelişmeleri hedeflenmektedir Hemşirelik eğitiminin temel amacı, öğrenci hemşirelerin profesyonel hemşireliği ve uygulamalarını öğrenmesidir. Fakat bu süreçte öğrencinin hemşireliğe özgü bilgi ve teknik becerileri öğrenmesinin yanı sıra etkili kişilerarası ilişkiler kurma, bireyi anlama ve yardım etme becerileri gibi etkili hemşirelik bakımının zemininde yer alan temel becerileri öğrenmesi, bu becerileri benimsemesi gerekmektedir. Bu derlemedeki amaç; hemşirelik mesleğinde iletişim becerilerinin önemini vurgulamak ve lisans eğitimi sırasında uygulanan müfredat programının iletişim becerilerini artırmada ki yerini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik, İletişim, Meslek*

Development and Implementation of Activity Based Classroom In-Service Training Course Program

Res. Asst. Yasemin BOY CEYLAN
Tokat Gaziosmanpaşa University
yasemin.ceylan.iu@gmail.com
Res. Asst.Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa University
tubakarabey@hotmail.com
Bilal POLAT
Tokat Gaziosmanpaşa University
bilal.polat.158@hotmail.com

Abstract

It is important that the individual who is given care is reached from the physical and psycho-social aspects, the individual is valued, the individual is tried to be understood, his care and reliance is given to him. It is the vehicle communication knowledge and skill that enables the nurse to reach the individual she cares for. Perhaps the most difficult of the conversations made over the course of a life time is in hospital corridors. This is because hospital corridors are the places where the continuation of life and theen dare reported, where the progress of the health condition is described. Communication skills are of great importance in the health sector faced and interacted with people at all times in order to maintain a healthy communication with their team mates, patients and their relatives. This is why we nurses, who are the basic stones of the hospital, must have effective communication skills. Good communication with people is the most prominent social value. Values are those that can be taught and learned. Human values are not knowingly born. The variability of values relative to societies suggests that they have learned later. By this way, values are an education before everything else. The learning of communication skills in nursing takes place primarily within the educational process. In this process, it is aimed to increase self-esteem and respect, Professional and personal progress during the practice, as well as curriculum lessons for students. The main aim of nursing education is to learn the Professional nursing and practices of student nurses. However, in this process, it is necessary for the learner to learn the basic skills of effective nursing care such as effective inter personal skills, individual understanding and helping skills as well as learning nursing specific knowledge and technical skills. The purpose of this compilation is; to emphasize the importance of communication skills in the nursing profession and to show the importance of improving the communication skills of the curriculum program applied during undergraduate education.

Keywords: *Nursing, Communication, Occupation*

1.Giriş

İletişim en genel ve yalın tanımıyla, duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması, başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir (1). İletişim insanların sosyal dünyayı anlamalarını ve etkilemelerini sağlayan sembolik bir faaliyettir (2). İletişim, sosyal bir varlık olan insanın kendini ifade etmesi için zorunludur. İnsan çevresi ile iletişim kurarak yaşar. Onun her davranışı; konuşması, susması, duruşu ve oturma biçimi kendini ifade etmesidir, yani çevresine mesaj iletmesidir. İletişim kurmaktaki asıl amaç, anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır (3).

Etkili iletişim becerileri, her türlü insan ilişkisinde ve her türlü meslek alanında ilişkileri kolaylaştırıcı olabilmektedir (4). Kişilerarası etkileşimin temelini oluşturan iletişimin her bireyin yaşamında önemli bir yeri vardır. Meslek sahiplerinin başarıları da onların iletişim becerilerine bağlıdır (5, 6). Yardım edebilmek için bakım verdiğimiz bireye ulaşmamız, bireye değer vermemiz, bireyi anlamaya çalışmamız, onunla ilgilenmemiz ve onun farkına varmamız ve ona güvenmemiz önemlidir. Hemşirenin bakım verdiği bireye ulaşmasını sağlayan araç iletişim bilgi ve becerisidir. İletişimin etkili olmasının ölçütü bireylerin kendilerini anlaşılmış hissetmeleridir.Hemşire, hasta ya da sağlık hizmetine gereksinim duyan birey ile bu yardım gereksinimini algılayıp, onu karşılamak üzere eğitilmiş kişidir (7). Hemşirelik ise, insanlara doğrudan hizmet veren meslek grubu içinde yer alır. Hemşirelik mesleğinde, her yaş ve sosyo-ekonomik düzeydeki birey ile iletişim kurulmaktadır. Bu iletişimlerde, bireylerin günlük yaşam aktivitelerinde temel ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlıkları ile ilişkili sorunlarla baş edebilmelerine yardımcı olmak amacıyla birtakım faaliyetler yapılmakta, gösterilen tepkiler değerlendirilerek geri bildirimler verilmektedir. Bu nedenle hemşirelerin iletişim beceri düzeylerinin yüksek olması gerekir.
İlgili literatür incelendiğinde hemşirelerin gerek hastalarla gerekse hekimlerle iletişim yetersizliğinden dolayı zaman zaman sorunlar yaşadığı görülmektedir (8). Hasta bakımının kalitesini artırmak ve hasta memnuniyetini geliştirmek öncelikle hemşireler ve personel arasındaki iletişim becerilerini geliştirmek ile mümkün olmaktadır (9). Ayrıca bakım odaklı etkili iletişimin hasta bakımına olumlu yönde yansıdığıdır (10). Hasta ile işbirliği yaparak tedavisine katılımını sağlamak için iletişim gereklidir (11). Bu duruma dikkat çekmek için hasta bakımında iletişimin önemini vurgulayan çalışmalar vardır (12). Hemşirenin iletişim becerilerini değerlendirmek için yapılan araştırmada, hasta ile işbirliğine girerek etkili bakım verebilmek amacıyla hastaları yakından tanımanın önemli olduğu vurgulanmıştır (13). Yine benzer şekilde hemodiyaliz hastalarıyla diyaliz sırasında iletişim kurularak bakım desteği sağlamada etkili iletişimin önemine dikkat çekilmiş ve hemşirelerde farkındalığı arttırmak için çalışmalar yapılmıştır (14). Hastalık ve hastaneye yatma hasta birey ve yakınları için önemli yaşam deneyimlerindendir. Bu süreçte hastaya etkin bakım verebilmek, yakınlarına gerekli desteği sağlayabilmek etkin iletişim becerisi ile mümkün olacaktır. Hemşirelik mesleğinde etkili iletişim becerisinin yanında duygu kontrolü ve duyguları yönlendirebilme becerisi de gereklidir (15, 16). Bunun için ilk önce kendi duygularını ve kendilerine ilişkin eksikliklerini fark edebilmeleri yani kişilik özelliklerini tanımaları gerekmektedir. Çalışma ortamında da iletişimin nasıl etkili kullanılabileceğine ilişkin açık bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Hemşireler çalıştıkları kurumlarda hasta bakım hizmetleri verirken gerek hasta ve gerekse hasta yakınları ile sürekli iletişim halindedirler. Bu önemli görevi icra eden hemşirelerin hastalarını memnun edebilmeleri için etkili iletişim becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

İletişimde başarılı olan bireyler, genellikle kendilerine güvenen, saygılı, işbirliğive paylaşmaya istekli, kendisinin ve başkalarının sorunlarına dönük çözüm arayıcı kişilerdir. İnatçı bir tutumla fikirlerini savunan, kendi görüşlerinden başka doğru tanımayan, güvensiz, korku içinde yaşayanlar ise genellikle iletişim kuramayan bireyleri oluşturmaktadır (16).

Sonuç ve Tartışma

Hemşirelik hizmetlerinde iletişim becerilerinin önemi büyüktür. Hemşireler hasta ve sağlıklı bireylere hizmet sunarken öncelikle anlamayı daha sonra anlaşılmayı beklemelidirler. Hemşire kendini tanımaya çalışmalı, güçlü ve zayıf yanlarının farkına varabilmeli ki kendisini olumlu yönde geliştirebilsin. Ancak bu şekilde bakım verdiği bireylerle doyumlu ilişkiler kurabilir. Sağlıklı iletişim kurabilme becerisi hemşirenin kişilerarası ilişkilerini geliştirmesine ve devamında da hizmet verdiği personelin memnuniyetinin artmasına neden olacaktır. Hemşirelerin iletişim becerileri düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitim programların düzenlenmesi, yürütülmesi ve sürekliliğin sağlanması önerilebilinir. Bu eğitimlerde hemşirelerin kendi farkındalıklarını kazandırmaya, ekibin diğer üyelerinden beklentilerine ve empatik becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilebilir

Kaynakça

Bilen M. (2004). İletişim: Sağlıklı İnsan İlişkileri, 5.Baskı, Armoni Ltd.Şti., S.38, Ankara.

Boscart M.V. (2009). A Communication İntervention for Nursing Staff in Chronic Care. J Advanced Nurs, 9: 1823-1832 14.

Collins S. (2009). Good Communication Helps to Build A Therapeutic Relationship. Nurs Times, 24: 23-29.

Eroğlu E. (2011). İletişimci Liderlik, Editör: Enderhan Karakoç, Sebat Ofset Matbaacılık, Birinci Basım, S.69, Ko nya.

Korkut F. (2005). Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28: 143-149.

Moran A, Scott A, Darbyshire P. (2009). Communicating with Nurses: Patients' Views on Effective Support While on Haemodialysis. Nurs Times, 25: 22-25. 18.

Sever S. (1998). "Dil ve İletişim: Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31(1), S.51-66.

Thompson P.A. (2009).Creating Leadersf for The Future. Am J Nurs, 109: 50-52.

Tjia J, Kathleen M, Mazor Km, Field T, Meterko V, Spenard A, Gurwitz J. (2009). Nurse-Physician Communication in The Longterm Care Setting: Perceived Barriers and İmpact on Patient Safety.J Patient Safety, 5: 145-152. 12. Quisling Ke. Resident Orientation: Nurses Create A Program to İmprove Care Coordination. Am J Nurs, 109:26-28.

Tutuk A, Doğan S. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 6: 36-41. 17.

Uyer G. (2000). Hemşire-Hasta İletişimi ve İletişimin Hasta Yönünden Önemi. Türkiye Klinikleri Tıp Etiği, 8: 88-94. 9.

Velioğlu P, Pektekin Ç, Şanlı T. (1991). İletişim Becerileri. Hemşirelikte Kişilerarası İlişkiler (Editör. Ramazan Geylan). Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, S: 33-37. 11.

Yağmurlu A. (2004). "Örgüt Kuramları ve İletişim", Amme İdaresi Dergisi, 37(4), S.3155.

Yarış F, Dikici M F. (2008). Hastaların Tedaviye Uyumu ve İletişim. Aile Hekimliği Derg, 2: 40-43. 15.

Yılmaz S, Hacıhasanoğlu R, Çiçek Z. (2006). Hemşirelerin Genel Ruhsal Durumlarının İncelenmesi. Sted, 15:92-97.

Müzik Eğitimcisinin Profesyonel Gelişiminde Kişisel Öğrenme Ağları

Doç. Dr. Bahar GÜDEK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
bahar_gudek@yahoo.com

Özet

Profesyonel gelişimine önem veren herkes için seminer, atölye, sertifika programı veya konferans gibi etkinliklere katılmak gereklidir. Bütün bunlara ek olarak, eğitimde teknoloji kullanımının artmasıyla birlikte öğrenme ve öğretme kavramları farklılaşmıştır. Yazılı ve görüntülü yeni medya araçları olarak Web 2.0 araçları ve kaynakları dijital öğrenme kültürünü etkileyerek değiştirmiştir. Web 2.0, durağan bilgi sunan ve sadece okunan web siteleri yerine metin, resim, video gibi her tür içeriğin kolaylıkla yüklenebildiği, paylaşılabildiği, okuyanların yorumlar yazabildiği ve içeriğin günden güne geliştiği ortamlar ve bunları sağlayan araçlardır. Web 2.0 araçlarından biri olan kişisel öğrenme ağlarının (PLN: Personal Learning Networks) sunduğu sınırsız bilgi ve paylaşım olanakları sayesinde her zaman, her yerde ve informal yollardan öğrenme giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu bağlamda genelde öğretmenlerin özelde ise müzik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamaları da daha kolaylaşmıştır. Artık sadece son trendleri takip eden ve sürekli öğrenmekle kalmayan, aynı zamanda bilgiyi üreten, paylaşan, mentörlük eden eğitimciler olma yolu da açılmıştır. Bu bildiride; bir web sayfa bildiricisi olarak Really Simple Syndication (RSS) okuyucu/toplayıcısının kullanımı hakkında bilgi vermek, müzik eğitimi ve öğretimi çerçevesinde ele alına, RSS ile abone olunabilecek blog, podcast, wiki, folksonomi ve diğer kaynaklarla ilgili bir tartışma yaratmak, RSS ile etkinleştirilmiş bir içerik araması yaparken izin verilen araçlar listesi oluşturmak, bloglar, podcast'ler, wiki'ler ve folksonomiler oluşturmak ve geliştirmek için kaynaklara nasıl erişilmesi gerektiği konusunda bilgilerin paylaşılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.Sonuç olarak mesleki gelişim ağlarına sahip olmak, dünya çapında kolektif bilgeliğin ve insan deneyimlerinin avantajlarını kullanabilmeyi mümkün kılar. Bilgi ve içerik oluşturmada etkileşimi, işbirliği ve iletişimi sağlayan Web 2.0 araçları, herhangi bir zaman diliminde ihtiyaçlara kişisellik, sürdürülebilirlik, öğrenmeyi ise daha anlamlı hale getirecektir. Bu bağlamda bir haber okuyucuyu ayarlayarak ve mesleki ilgi alanlarına abone olarak teknoloji destekli kişisel öğrenme ağlarının kullanılmasını sağlamak önemlidir. Müzik eğitimcileri, özgür internet araçları ve kaynaklarını kullanarak kişisel öğrenme ağlarını (PLN) oluşturabilir ve mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlayabilirler.

Anahtar Kelimeler: *Profesyonel gelişim, kişisel öğrenme ağları, Eğitim teknolojisi, Müzik eğitimcisi, Web 2.0, RSS, Blog, Podcast, Wiki*

Personal Learning Networks Of The Music Educator Through Professional Development

Assoc. Prof. Dr. Bahar GÜDEK
Ondokuz Mayıs University
bahar_gudek@yahoo.com

Abstract

It is the fact that taking part in activities as seminar, workshop, certificate program or conference is essential for everybody attributing importance to own professional development. Additionally, gaining momentum of usage technology in education, conceptual contents of learning and teaching have diversified. Web 2.0 instruments and sources as printed and visual mass media effectionally changed the digital learning culture. Web 2.0 in place of websites only readable contains the environments presenting stable data and also text, photograph, video which could be easily loaded, shared, added comments by the readers, changing the content on daily basis and besides the instruments providing all those. By way of the unlimited data and sharing possibilities presented personal learning networks (PLN) as one of the means of Web 2.0, learning activities everytime and everywhere and also at informal ways gradually become prevalent. In this context, ensuring the occupational improvements of whole instructors in general and music instructors exclusively gets easier. Anymore, the path of becoming an educator following not only the latest trends and learning continuously but also producing and sharing the information, acting as a mentor also has already opened. In this notification, providing satisfactory notion regarding Really Simple Syndication (RSS) as an webpage indicator, creating a dispute about RSS tackling within the frame of music education and training in terms of having a subscription for a blog, podcast, folksonomy and some other sources, forming an instruments list permitted while searching for an activated content, sharing and making comment concerning the knowledge how to access the sources to be able to create and to improve blogs, podcasts, wikis, folksonomies are determined.In conclusion, having occupational progressive networks makes using the advantages of collective wisdom and human experiments possible throughout the world. Web 2.0 instruments procuring interaction, cooperation, transmission in creating knowledge and content would in any period gain individuality, sustainability to the needs and make the learning much more meaningful. In this context, it is significant providing the usage of personal learning networks technologically assisted by way of having a news reader and subscribing occupational interests. Music educators by using the free internet means and sources, could create personal learning Networks (PLN) and procure a sustainability in occupational improvements.

Keywords: *Professional development, Personal learning networks, Educational technology, Music educator, Web 2.0, RSS, Blog, Podcast, Wiki*

1. Giriş

21. yüzyıl eğitim sisteminde öğrencilere; eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği ve liderlik, kıvraklık ve esneklik, inisiyatif kullanabilme ve girişimcilik, etkili sözel ve yazılı iletişim, merak ve yaratıcılık, bilgiye erişim ve analiz gibi beceriler kazandırmak için köklü değişim ve dönüşümlere ihtiyaç duyulduğunu savunan Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Wagner (2018), bu tarz bir öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin de bilgiyi öğrencilere doğrudan aktarmak yerine, bir rehber ya da bir koç gibi görev yapmalarının önemini vurgulamaktadır (Alp, 2015).

Bu noktada eğitimcilerin kendi profesyonel gelişimlerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Seminer, atölye, sertifika programları veya konferans gibi etkinlikler öğretmenler için eşsiz fırsatlar olmakla beraber artık online dünyanın sunduğu sınırsız bilgi ve paylaşım olanakları sayesinde her zaman, her yerde ve informal yollardan öğrenme giderek yaygınlaşmaktadır. Bu yenilikler

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamalarını daha da kolaylaştırmaktadır. Böylece online dünyanın sunduğu yenilikleri takip eden ve sürekli öğrenen eğitimci kalıbının dışında aynı zamanda bilgiyi üreten ve mentörlük eden eğitimci olma fırsatları doğmuştur.

Bu bildiride; bir web sayfa bildiricisi olarak Really Simple Syndication (RSS) okuyucu/toplayıcısının kullanımı hakkında bilgi vermek, müzik eğitimi ve öğretimi çerçevesinde ele alına, RSS ile abone olunabilecek blog, podcast, wiki, folksonomy ve diğer kaynaklarla ilgili bir tartışma yaratmak, RSS ile etkinleştirilmiş bir içerik araması yaparken izin verilen araçlar listesi oluşturmak, blog'lar, podcast'ler, wiki'ler ve folksonomy'ler oluşturmak ve geliştirmek için kaynaklara nasıl erişilmesi gerektiği konusunda bilgilerin paylaşılması ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Profesyonel Gelişim

Eğitimin, mezunlarını bugünün iş birlikçi, yenilikçi, yüksek teknoloji toplumu ve iş gücüne hazırlamak için uygulamaları değiştirmesi kaçınılmazdır. Yakın zamanda yayınlanan bir araştırma ilköğretim okullarındaki yüksek derecede bilişsel öğretim ve öğrenimi ulusların ekonomik büyüme ve sağlığına bağlamaktadır (Hanushek, & Woessmann, 2009). Bu tarz bir öğrenimin gereği yüksek etkinliğe sahip öğretimdir. Bu da öğretmenlerin hem birey hem de etkin takımların birer üyesi olarak sürdürülebilir, yüksek kalitede profesyonel gelişimler içinde olmasını gerektirmektedir.

Eğitim literatüründe "kişisel gelişim," en kısa tanımıyla profesyonel kariyeri geliştirmek amacıyla yapılan aktiviteler olarak adlandırılır. Süreç içerisine öğrencilerin öğrenimi gibi son derece kritik bir sorumluluğu da dâhil ediyor olması açısından, hiç kuşku yok ki, öğretmenlik, kişisel gelişimi yaşam boyu eğitim felsefesi olarak benimsemesi gereken en önemli meslektir.

Profesyonel gelişimin tanımları bölgeler ve kurumlar arasında değişmektedir. Bazıları doğrudan öğretmen gelişimine odaklanır, diğerleri deneyim sonucu yapılandırılan sınıf değişikliklerine odaklanır; bir kısım da öğrenci çıktılarına bakar (Darling-Hammond, vd. 2009). Ekonomik İşbirliği ve Gelişimi Kurumunca (OECD); Öğretmenler arasında profesyonel gelişim bireyin bir öğretmen olarak becerilerini, bilgilerini, uzmanlığını ve diğer özelliklerini geliştiren aktiviteler olarak tanımlanır (OECD, 2009).

Müzik eğitimcilerinin profesyonel gelişimleri üzerine de giderek artan araştırmalar ve bu araştırmalara ilişkin önemli bulgular ortaya çıkmaya başlamıştır (Bauer, 2007). Örneğin öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının tek tip olmadığı, her eğitimciye ve özel çalışma alanına göre değiştiği, müzik öğretmenlerinin mesleki gelişim tercihlerinin, belirli öğretim sorumlulukları ve öğrettikleri müzik alanı ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Genel veya mesleki müzik eğitimcisi olma ya da koro eğitimcisi olma gibi uzmanlık alanlarına göre profesyonel gelişim ilgi ve ihtiyaçlarının farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca mesleki geliş ihtiyaçlarının bir öğretmenin kariyerine göre de değiştiği söylenebilir. Örneğin, meslekteki yılı daha az olan müzik öğretmenleri, sınıf yönetimi ve müzik öğretim yöntemleri konularındaki bilgiyi, deneyimli müzik öğretmelerine göre daha fazla tercih etmektedirler. Uzun vadeli mesleki gelişim deneyimlerinin kısa vadeli olanlardan daha faydalı olduğu da tespit edilmiştir. Profesyonel gelişimin yoğunlaşmak yerine, geniş bir zamanı kapsaması daha büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bütün bunlarla beraber, resmi ve gayri resmi mentorların, profesyonel gelişimi kolaylaştırdığına yönelik saptamalar da vardır (Bauer, 2010, s. 39).

Kişisel Öğrenme Ağları

"Kişisel Öğrenme Ağları" (Personal Learning Networks) kısaca PLN, internet ve sosyal ağların insan hayatına girmesiyle beraber doğal bir süreç içinde kolaylıkla adapte olduğumuz bir tanımdır. Bu ağlar, sanal öğrenme ortamlarına yönelik tartışmalarla başlamış, 2004'den sonra Web 2.0 dünyasında yaşanan gelişmelerle de olgunlaşmıştır.

"Online Learning" konusunda çalışmalar yapan Downes (2017) 'Kişisel Öğrenme Ağını' insanların öğrenen olarak etkileşimde olduğu ve kişisel öğrenme çevrelerinden bilgiler edindiği bir informal öğrenme olarak tanımlamaktadır. Kişisel öğrenme ağında bir kişi başka bir kişi veya kişilerle belirli bir amaç doğrultusunda yeni bir öğrenim imkânı oluşturacak bağlantılar kurar.

İnternet ve özellikle şuanda var olan Web 2.0 araçlarıyla, dünyanın her yerinden insanların kollektif bilgi ve deneyimlerinden yararlanmak mümkün olmuştur. Böylece kişisel öğrenme çevremiz, sosyal ağlar vasıtasıyla her an ulaşılabilir hale geldi. Özellikle teknoloji destekli bir PLN, kişiselleşmiş ve geniş bir çerçeveden elde edilebilen çeşitli kaynakların kullanılmasını sağlayarak mesleki gelişimde sürekliliği sağlamıştır. Eğitim alanındaki insanların, özellikle akademisyenlerin, yaptıkları araştırmalara kaynak bulmak ve bu çalışmaları akademik formasyona ya da alanında uzman kişilere ulaştırmak için kişisel öğrenme ağlarına ihtiyaçları vardır. Kişisel öğrenmeye yönelik sosyal ağların çoğunlukla eğitimcilere hitap etmesinin sebebi budur.

Kişisel öğrenme ağları ile kitaplar, dergiler ve çeşitli multimedya Web kaynaklarına ulaşılabildiği gibi öğrenmek isteğiniz bilgiyle ilişkili insanlara, meslektaşlara, tavsiye edilen uzmanlara ulaşarak geniş bir kaynak koleksiyonu oluşturulabilir. Teknoloji destekli bir PLN, ihtiyaç duyduğunuzda ya da gerektiği zamanda ilgi alanınıza ilişkin profesyonel gelişimi sağlar, mesleğinizdeki yeni fikirleri, yaklaşımları ve teknikleri harekete geçirir ve bilgilerin güncel kalmasının yolunu sunar. Böylece mesleğinizde küresel bir konuşmanın parçası olabilirsiniz. Ayrıca kişisel öğrenme ağına erişim zamana veya bir yere bağlı değildir, internet erişiminin olduğu yerlerde kullanıldığı gibi bazı durumlarda olmadığıyerlerde dahi kullanılabilir.

Teknoloji Destekli Kişisel Öğrenme Ağları

Özellikle Twitter ve Facebook gibi sosyal ağların insanların kişisel öğrenme ağları kurmasındaki etkisi ile sosyal ağlar altında ve aracılığıyla yeni öğrenme ağları oluşturulmaya başlanmıştır. Standart bir web tarayıcısı üzerinden erişilebilir ücretsiz araçlar kullanarak kolayca bir kişisel öğrenme ağı oluşturulabilir. Bu araçlar Really Simple Syndication (RSS) okuyucu/toplayıcısı ile

abone olunabilecek blog ve haber siteleri, podcast, wiki ve folksonomy'ler olarak sıralanabilir. Bu çalışma müzik eğitimcisinin profesyonel gelişimi için teknoloji destekli kişisel öğrenme ağı oluşturma ve geliştirmesine yön verecek bir giriş niteliğindedir. Bütün müzik eğitimcileri, blog ve haberler siteleri, podcast, wiki ve folksonomy'leri içerebilecek kaynakları kullanarak kişisel öğrenme ağlarını (PLN) kolayca oluşturabilmelidir.

Kişisel öğrenme ağları (PLN), müzik öğretmenlerinin sadece bilgi tüketmelerine izin vermez, aynı zamanda orijinal materyalleri paylaşma ve yayınlama, diğerleriyle iletişim kurma ve birlikte çalışma olanağı sağlar. PLN'ler bilginin sadece pasif olarak alınmasını içermezler, aktif öğrenmeyi sağlayarak katılımcı ve etkileşimli bir bilgi paylaşımı sunarlar.

RSS (Really Simple Syndication)
"Really Simple Syndication" (Gerçekten Kolay İçerik Paylaşımı) sözlerinin kısaltması olan RSS, internet siteleri tarafından yayınlanan belirli bir bilgiyi, herkesin anlayabileceği bir formatta, tek bir ortamdan topluca izlenebilmesine olanak sağlayan yeni bir içerik besleme yöntemidir. RSS, internet içeriğine abone olunarak, o içeriğin daha sonra okunmasını, görüntülenmesini, dinlenmesini veya yeni bir şeyden haberdar olunmasını sağlar. Böylece tek tek siteleri kontrol etmek zorunda kalmadan, güncellenen bilgilerin takip edilmesini kolaylaştıran bir teknolojidir. Bu teknolojiden yararlanmak için bir RSS okuyucusu oluşturmak gerekir. RSS yardımı ile tüm site aboneliklerinizi tek bir yerde toplayarak, sitedeki yenilikler, güncellemeler kullandığınız RSS okuyucusuna gelir. Buradan ilgilenilen internet içi kaynaklardan herhangi birinin olup olmadığı düzenli olarak kontrol edilebilir. RSS okuyucular, İOS ya da Android yazılımlı telefonlardan veya bilgisayarlardan kullanılabilir.

Yeni bir materyal genellikle RSS toplayıcısı içinde okunabilir, izlenebilir, listelenebilir hatta bazıları çevrim dışı erişim içinde bile indirilebilir. RSS hakkında daha fazla bilgi için Plain English sitesinde RSS kısa video anlatımları izlenebilir. Aşağıda teknoloji destekli Kişisel Öğrenme Ağları (PLN) verilmiştir
- RSS in Plain English: http://www.commoncraft.com/rss_plain_english
- Blogs in Plain English: http://www.commoncraft.com/blogs
- Podcasting in Plain English: http://www.commoncraft.com/podcasting
- Wikis in Plain English: http://www.common craft.com/video-wikis-plain-english
- Social Bookmarking in Plain English: http://www.commoncraft.com/book marking-plain-english
- Social Media in Plain English: http://www.commoncraft.com/socialmedia
- Twitter in Plain English: http://www.commoncraft.com/twitter(Bauer, 2010, s. 40).

Kişisel öğrenme ağınızı oluşturmak için kolay bir RSS okuyucusuna abone olunabilir. Abone olduktan sonra, takip etmek istediğiniz Web sayfasının en üst kısmındaki "More/diğer" bölümünün altında "Reader/okuyucu" bağlantısı tıklanır. Sol taraftaki abonelik ekle bağlantısı yardımıyla RSS beslemeleri eklenmektedir.
Web tabanlı RSS okuyucularına şunlar örnek verilebilir:
- Netvibes: http://www.netvibes.com/
- Feedly: http://www.feedly.com/
- Flipboard:https://flipboard.com/

Ücretsiz Masaüstü Okuyucularına ise şunlar örnek verilebilir:
- NetNewswire (Macintosh): http:// netnewswireapp.com/mac//
- FeedDemon (Windows): http:// www.feeddemon.com/
- Readly (Windows): https://us.readly.com/

Bloglar ve Haber Siteleri
Web-Log kelimesinden türetilen bloglar, yazarların herhangi bir konu hakkında hızlı ve kolay şekilde yorumlarını, duygu ve düşüncelerini, bağlantılarını, yazılarını, resimlerini, videolarını paylaşmalarını sağlayan ve çoğu ücretsiz olan web siteleridir (Martindale & Wiley, 2005). Blog'lar, internet ortamında başkalarının da blog yazarının fikirlerinin okunması için fırsat sunar ve bu fikirlerin yayılmasını sağlar.

Blog'lar, çoğunlukla grafiklerle, bazen de ses veya video ile zenginleştirilmiş metinlerden oluşmaktadır. Birçok konu hakkında yazılmış blog bulmak mümkündür. Blog'lardaki yazıların güncel olması ve yayınlanan bilgilerin kalitesi ve içeriğinin geçerliliği o blog'un takip edilme sayısında etkili ve önemlidir. Blog'ların en önemli özelliği, hazırlanan bilgi ile ilgili okuyucuların yazara geri yorum yapabilmeleridir. Blog'lar ve haber siteleri belirli konular hakkındaki haberleri yaymak için RSS beslemelerine sahiptir.

İnternet ile beraber, habercilik anlayışı da değişmiş, her an güncel haberler sunan haber siteleri oluşturulmuştur. Haber sitelerinin önemi haberlerin sürekli güncellenmesi, her kategoride kullanıcının ilgisini çekebilecek çok sayıda haber bulunmasıdır. Dolu bir içerik, kaliteli köşe yazarları ve görsel açıdan gösterişli olması o haber sitesinin takip edilme sayını artıran nedenlerdendir. Bloglar kadar haber siteleri de kişinin profesyonel gelişiminde güncel olanı takip etmesi açısından önemlidir. Özellikle haber sitesinin içinde, çok farklı kategoride hazırlanmış konuların, ilgi alanlarına göre takip edebilme fırsatı sunması açısından önemlidir.

Eğitimciler blog'ları kullanarak birçok olasılığı araştırabilir, deneyimlerini paylaşabilir, başkalarına yardım edebilirler. Müzik eğitiminin bütün aşamalarındaki eğitimciler için müzik teorisi, müzik teknolojisi, müzik bilimleri ile ilgili konularda okumak ve kendini geliştirmek için blog'lardan yararlanmak kaçınılmazdır. Örneğin müzik, teknoloji ve eğitimin kesişiminden doğan yeni alanı keşfetmek isteyenler için *Simplifying technology for Music Teacher* (müzik öğretmenleri için basitleştirilen teknoloji) bloğunu takip etmek müzik eğitimcilerinin profesyonel gelişimi açısından önemlidir. Tüm bu kaynaklarla ilgili daha fazla bilgiler, blog ve haberlerin nasıl bulunacağıyla ilgili öneriler Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Podcast

Podcast'ler genellikle çevrimiçi radyo ve TV programları olarak tanımlanan ses veya görüntü videoları içeren medya dosyalarıdır. Geçmiş yıllarda, Podcast eğitimsel olmayan amaçlar için yayınlanan mp3 formatında ses kayıtlarıyken, günümüzde videoların mp4 dosya biçimiyle de eğitim amaçlı, yeni bir mobil öğrenme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Podcast'ler internetten mobil araçlara yüklendikten sonra, internet bağlantısına gerek duyulmaksızın istenilen yere aktarılabilir, istenildiği zaman da dinlenebilirler. Podcast geliştirme araçları ile hazırlanan ses ya da video dosyaları Podcast sunucu hizmeti veren sunucu siteler üzerinden kullanıma sunulmaktadır. Bireyler sunucu üzerinden paylaşılan Podcast yayınlarını kişisel bilgisayarlarına yükleyerek ya da RSS aboneliği aracılığıyla bu işlemin otomatik olarak gerçekleşmesini sağlayarak Podcast sisteminden yararlanmış olurlar (Gülseçen vd., 2010, s. 787-788). Yeni nesil öğrenme araçları arasında yer alan Podcast'lerin, kişisel öğrenme ağı (PLN) oluştururken profesyonel gelişime katkısı artık vazgeçilmezdir. Müzik eğitimi ile ilgili birçok mükemmel podcast bulunmaktadır. TRT'nin radyoları ve özel radyolar birçok şovlarını podcast olarak kullanıma sunmaktadırlar. Türk müziği, pop müziği, klasik müzik ve bestecileri hakkında bilgileri öğrencilere doğrudan sunmak için ya da müzik dersini destekleyecek kaynak malzemeler olarak podcast'ler kullanılabilir. TEDtalks (TED konuşmaları), sunduğu ses veya video podcast'leri özel, değerli ve nadir fikirlerin daha geniş kitlelere yayılmasını sağlayan global konferans serileridir. TED Talks Türkiye ile Türkçeleşmiş video podcast'leri facebook üzerinden sunmakta, TEDxİstanbul ve TEDxAnkara ile Türkiye'de de konferans serilerini gerçekleştirmektedir. YouTube, eğitim değeri olan birçok video sunar. Google Haberlerde olduğu gibi, YouTube ile de özel bir RSS yayını oluşturulabilir. YouTube'da, başkalarının kurmuş olduğu Music Classroom (Müzik Sınıfı) kanalı gibi müzik eğitimi ile ilgili diğer kanallara da abone olmak mümkündür. İlgili ek podcast'ler Tablo 1'de, nasıl podcast oluşturulacağını anlatan video adreslerine ilişkin bilgi ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 1. *Kişisel Öğrenme Ağı için Teknoloji Destekli Kaynaklar*

Kaynak Adları	**Sitenin URL Adresi**
Blog'lar	
Music Matters	http://musiccognition.blogspot.com/
So You Want to Teach?	http://www.soyouwanttoteach.com/
Teaching Music in the 21st Century	http://teachingmusic.posterous.com/
Müzik Eğitimcileri Sitesi	http://www.muzikegitimcileri.net/
Müzik Öğretmenleri Sitesi	https://www.muzikogretmenleriyiz.biz/
Müzik Fakültesi	http://www.muzikfakultesi.com
Yusuf Bişgen blog	https://www.bisgen.blogspot.com/p/p.html
Sencer Özbay blog	http://www.solfejdersi.org/
Harun Barış blog	http://harunbaris.blogspot.com/
Yılmaz Hak blog	https://www.yilmazhak.com/
Erdem Efe blog	http://www.erdemefe.com/
Erhan Birol blog	http://www.erhanbirol.com
Gökmen Özmenteş blog	http://gozmentes.blogspot.com/
Doruk Somunkıran blog	https://doruksomunkiran.com/category/muzik-yazilarim/page/2/
Kürşat Taydaş blog	http://kursattaydas.net/
Cevat Memduh Altar sitesi	http://cevadmemduhaltar.com/
Ufuk Önen blog	http://www.ufukonen.com/
Katie Wardrobe	https://midnightmusic.com.au/
Haberler	
Google News	http://tinyurl.com/35segy
MENC: The National Association for Music Education News	www.menc.org adresinden en yeni kaynaklara ve makalelere otomatik olarak ulaşabilmek için RSS yayınlarına abone olmak mümkündür. Web tarayıcısının adres çubuğundaki RSS sembolü aranır. Haber, Etkinlikler, Bando, Koro, Geleceğin Müzik Öğretmenleri, Genel Müzik Eğitimi, Mesleki Müzik Eğitimi de dâhil olmak üzere en fazla 10 yayın seçmek ve bunlara abone olmak için sembol tıklanır. Eğitim / Yönetim, Caz, Orkestra ve Basın vb. gibi (Bazı tarayıcılar 10'dan fazla adrese abone olmaya izin vermeyebilir).
Eğitimde Teknoloji kullanımı	http://www.egitimdeteknoloji.com
Bağımsız Eğitim Platformu	https://www.egitimpedia.com/
Müzikoloji Platformu	http://www.muzikoloji.org/
Türk Müziği Portalı	http://www.turkishmusicportal.org/
Podcast'ler	
Classics for Kids	http://tinyurl.com/6cuwag
Jazz Profiles	http://tinyurl.com/27px5j
iTunesU	http://www.apple.com/education/itunes-u/
TEDtalks	http://www.ted.com/
YouTube in the Music Classroom	http://www.youtube.com/MusicClassroom

YouTube videos	http://www.youtube.com/rssls
Wiki'ler	
Choral Public Domain Library	http://www.cpdl.org/
SIGMT	http://sigmt.iste.wikispaces.net/
Wikipedia, music education (Birçok makale var)	http://en.wikipedia.org/wiki/Music_education
Wind Repertory Project	http://www.windrep.org/
Folksonomy'ler	
Delicious	http://delicious.com/
Music education bookmarks	http://www.delicious.com/musiceducation/
Diigo	http://www.diigo.com/
Twitter	
"Cure What Ails You: A Dose of Twitter for Every Day of the School Year"	http://www.schrockguide.net/ (kathyschrock.net/twittercure/)
#MusEdChat	http://musicedmajor.net/musedchat/
"Music Educators to Follow on Twitter"	http://mustech.net/2009/09/20/music-educators-to-follow-on-twitter
Twitter.com	http://www.twitter.com

Wiki

Wiki adı Hawai dilinde hızlı anlamına gelen wikiwiki'den gelmektedir. En basit tanımıyla wiki, insanların web sayfaları üzerinde istediği gibi düzenlemeler yapmasına izin veren bilgi sayfaları topluluğudur. Gruplar, wiki sayesinde kolayca geniş dokümantasyonlar oluşturabilir ve bu belgeler arasındaki sürüm farklılıklarını takip edebilir. Sayfalar arasındaki bağlantılar ve sayfa biçimlemeleri sistem tarafından otomatik olarak yapılandırılacağından, bilgiye erişme ve bilgi belgeleme, wiki ile son derece kolaylaşmaktadır. Bu işlemler için web site yöneticileri kolaylıkla gerekli yetkilendirme düzeyleri ayarlayabilirler (Özkütük, 2007). Bir sayfada yapılan her değişikliği birden çok kişi izleyerek wiki üzerinde işbirliği yapabilir. Wiki'lerin kullanımı oldukça kolaydır, program işleme kullanma becerisine sahip bir kişi, bir wiki sayfası oluşturabilir.

Tablo 1'de belirtildiği üzere; en bilinen wiki'ler den olan Wikipedia, müzik eğitimi, öğretimi, tarihi ve kuramları vb. dâhil olmak üzere müzikle ilgili çeşitli konularda makalelere sahiptir. Müzik eğitimcilerine hitap edebilecek bir başka wiki ise Choral Public Domain Library (CPDL), koro müziği ile ilgili bestecisi, söz yazarı, türü, seslendirilmesi, kullanılan araçlar ve çok sayıda koro eseri içeren detaya sahiptir. Koro parçalarının çoğu indirilebilir ve pdf dosyaları olarak serbestçe kullanılabilir. Müzik şefleri için The Wind Repertory Project, sitil, form ve düzey olarak besteciler tarafından kategorize edilmiş orkestra nefesli çalgılar literatürüne ayrılmış bir wiki'dir. SIGMT, Müzik Eğitiminde Uluslararası Müzik Teknolojileri Topluluğu'nun müzik ve teknolojiye ayrılmış özel bir wiki grubudur.

Folksonomy

"Folksonomy" olarak belirtilen uygun etiketlendirme web verileri için çok önemlidir. Web 2.0 in bir amacı da doğru bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmaktır. Bunun için düzgün olarak indekslenmiş veri bankaları gerekmektedir. İnternet çok geniş bir ortam olduğundan indekslemede oldukça zaman almaktadır. İşte burada web sitelerinin uygun etiketler ile belirtilmeleri önemlidir. Örneğin bir sinema sitesinin sinema ile uyuşan kelimeler ile etiketlendirilmesi gerekir. Folksonomy'ler aynı zamanda kollektif olarak etiketleme, sosyal sınıflandırma, sosyal endeksleme ve sosyal etiketleme gibi bir kaynağı kategorilere ayırmak ve tanımlamak için etiketleyen bir grup insanı içerir.

Web 2.0 ilerleyen yıllarda yerini Web 3.0 a bırakacaktır. Web 3.0' ün sloganı ise semantik internettir. Dolayısı ile anlamsal uygulamalar önemli olacaktır. Örneğin "kırmızı renkli 2005 model araba" isteğine karşın web uygulamaları tam olarak bunu anlayarak kullanıcıya kırmızı renkte 2005 model bütün arabaları sunacaklardır. Günümüzde bunu etiketler ile yapabiliyoruz. Dolayısı ile Web sitesindeki bir resmi bu şekilde etiketlemek, veriye ulaşmakta ciddi zaman tasarrufu sağlamaktadır (Aslan, 2007, s. 352-353).

Folksonomy'lerin gelişimi için en çok kullanılan teknolojiler arasında "Delicious" gibi yer imi (bookmark) paylaşım siteleri vardır. Google'da arama yapmanın aksine, dizinlerin oluşturduğu sitelerin kalitesini tespit etmez. Delicious bookmark'lar (yer imi) onların değerini bilen, inanan bir kişi tarafından girilir. Bildiğiniz ve değerli bulduğunuz insanların Delicious bookmark'larına bakarsanız önemli kaynaklara daha kolay ulaşabilirsiniz. Delicious, kullanıcıların kaynakları daha kolay paylaşmaları için aralarında ağlar oluşturulmasına izin verir. Diğer bir özelliği ise etiketlere alt yazı yazmaya izin verir, böylece bir Delicious kaynağı bu terimle etiketlendiğinde, kaynağı inceleyebilmeniz için size bildirilir. Örneğin opera kelimesinin etiketini onaylarsanız, Delicious'ta, o etiket, yer imi eklenmiş bir site için kullanıldığında uyarılırsınız. Etiketler, ağlar ve abonelikler, her boyuttaki grupların internet kaynaklarını toplamak ve paylaşmak için birlikte çalışılmasını kolaylaştırır.
Yer imi (bookmark) koleksiyonlarına RSS ile abone olunabilir. Sosyal yer imine başlamak için "Music Education Bookmarks" müzik eğitimi yer imi incelenebilir. Daha fazla öğrenme yapmak için "Social Bookmarking in Plain English" videosu izlenebilir. Tablo 1 ve 2'de belirtilen "Delicious," ya da "Diigo" gibi diğer sosyal yer imleri ziyaret edilebilir.

Tablo 2. *Web 2.0 Kaynaklarına Ait Arama Motorları ve Adresleri*

Kaynak Adları	Sitenin URL Adresi
Blog'lar ve Haberler	
100 Music Education Bloggers	http://mustech.net/100-me-bloggers
Google Blog Search	http://blogsearch.google.com/
Technorati	http://technorati.com/
Podcast'ler	
iTunes	Search for podcasts within the free iTunes application. Learn more at http://www.apple.com/itunes/whatson/podcasts/
Podcast Alley	http://www.podcastalley.com/
Podscope	http://www.podscope.com/
Wiki'ler	
Qwika	http://www.qwika.com/
Wiki.com	http://www.wiki.com/
Wiki Directory	http://wiki.wetpaint.com/page/Wiki+Directory
Folksonomy'ler	
Delicious	http://delicious.com/
Diigo	http://www.diigo.com/

Twitter

Twitter, kullanıcılarını, ilginç buldukları son hikâyelere, fikirlere, görüşlere ve haberlere bağlayan gerçek zamanlı bir bilgi ağıdır. Twitter'ın kalbinde Tweetler olarak adlandırılan küçük bilgi patlamaları bulunmaktadır. 140 karakterden oluşan her Tweet, artık birçok kişinin PLN'lerinin gittikçe daha değerli bir parçası halini aldığı bir araçtır. Twitter'da fotoğraf, video, metin (140 karakter), konum bilgisi, gif ve küçük anketler paylaşılabilir.

Twitter aracılıyla hem başkalarını takip edebilirsiniz hem de başkaları tarafından takip edilebilirsiniz. Kişisel öğrenme ağı için Twitter kullanarak, profesyonel gelişimi sağlayacak zengin ve güncel bilgileri paylaşan kişiler takip edilebilir. Twitter'ın "hashtag" (bir anahtar kelime) özelliğini kullanarak, belirli bilgiler için tweet'ler filtrelenerek, alınan bilgiler daha da hassaslaştırılabilir. Hashtag, bir konunun özet kelimesinin '#' sembolünün devamına yazılarak paylaşılmasını ifade eder.
Hashtag'ların çeşitli uygulamaları arasında, belirli konularla ilgilenen kişiler Twitter üzerinden canlı sohbetler düzenlemek için onları kullanmaktadırlar. Örnek olarak; #MusEdChat verilebilir. Sanatçılar ve müzik eğitimi ile ilgili kişiler twitter üzerinden takip edilebilir. "Music Educators to Follow on Twitter" üzerinden kişisel olarak takip yapılabilir.

Tablo 3. *Blog, Podcast, Wiki ve Folksonomy'ler Oluşturmak için Adresler*

Kaynak Adları	Sitenin URL Adresi
Blog için	
Blogger	http://www.blogger.com/
Posterous	https://posterous.com/
Wordpress	http://wordpress.com/
Podcast için	
How to Create Your Own Podcast: A Step-by-Step Tutorial	http://tinyurl.com/4gczd
How to Create Your Own Podcast with No Technical Knowledge	http://tinyurl.com/c8e9ct
YouTube podcasting tutorial videos	http://tinyurl.com/czzudp
Podcast nasıl yapılır	https://www.youtube.com/watch?
Wiki için	
Pbwiki	http://pbworks.com/
Wetpaint	http://www.wetpaint.com/
Wikispaces	http://www.wikispaces.com/
Folksonomy için	
Delicious	http://delicious.com/
Diigo	http://www.diigo.com/

2. Sonuç

Kişisel öğrenme ağınızı (PLN) oluşturmak sadece başkalarının yaratılarını okumak, izlemek ve dinlemek değildir. Web 2.0 araçları, Web' e yeni bir bakış amacıyla üretilmiş, kullanıcı merkezli araçlardır. Ele alınan bu yeni nesil öğrenme araçları (örneğin bir blog yazarlığı) fikirlerinizin yansıtılması, paylaşılması, ağınızın bir parçası olan kişilerin sizden bir şeyler öğrenebilmeleri ve bir diyaloğun gerçekleşmesi açılarından önemlidir. Bu araçlar sayesinde dünyadaki herkes bildiklerini, sınıf içi uygulamalarını birbiriyle paylaşıyor, bilmediklerini çekinmeden soruyor ve hiç tanımadığı insanlardan destek alıyor.
En basitinden cep telefonu sayesinde ve internet bağlantısı olan her yerde kişisel öğrenme ağınıza katkıda bulunabilirsiniz. Böylelikle alanınızla ilgili düzenlenen tüm konferanslar ve hizmet içi eğitimlerden de haberdar olarak istediğinize katılabilirsiniz. Kişisel öğrenme ağınızı geliştirmeye yönelik çalışmalar size istediğiniz zaman ve sadece ilgi duyduğunuz ve öğrenmek istediğiniz konulara kendi öğrenme hızınıza göre zaman ayırma olanağı tanıyacağı için, mesleğinize yönelik profesyonel gelişiminizi tamamen kendi tercihlerinize göre belirleme şansına sahip olma imkânı verir.

Düşüncelerinizi yazmak, mevcut kaynaklara dayanan yeni materyaller geliştirmek, yakın ve uzaktaki meslektaşlar ile projeler geliştirmek ve bunları daha profesyonel topluluklarla paylaşmak için zaman ayırmak, öğretmenlik mesleğindeki profesyonel gelişim için önemli imkânlardır.

Günümüzde, büyük mesleki gelişim ağlarına sahip olunarak, dünya çapında kolektif bilgeliğin ve insanların deneyimlerinin avantajını kullanmak mümkündür. Web 2.0 araçları, bunu herhangi bir zamanda kişiselleştirilmiş, sürdürülebilir ve anlamlı bir şekilde yerine getirmemize yardımcı olabilir.

Kaynakça

Alp, A. (2015). Eğitimde kişisel öğrenme ağınızı oluşturun.Erişim: 10.06.2018,http://www.egitimdeteknoloji.com/

Aslan, B. (2007). Web 2.0, teknikleri ve uygulamaları. *XII. Türkiye'de İnternet Konferansı,* Ankara. Erişim:05.08.2018, http://inet-tr.org.tr/inetconf12/kitap/Bildiriler/70_46_inet07.pdf

Bauer, W. (2010). Your personal learning network: Professional development on demand. *Music Educator Journal,* 97(2), 37-42.

Bauer, W. (2007). Research on the professional development of experienced music teachers. *Journal of MusicTeacher Education,*17(1), 12-21.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad.Erişim: 11.06.2018,www.intel.com.tr/

Downes, S. (2017). *Toward personal learning.* Erişim:10.06.2018, https://www.downes.ca/files/books/Toward%20Personal%20Learning%20v09.pdf.

Hanushek, E.A., & Woessmann, L. (2009). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *NBER Working Paper* 14633. Erişim: 11.06.2018, www.intel.com.tr/

Gülseçen, S., Gürsul, F., Bayraktar, B., Çilengir, S., Canım, S. (2010). Yeni nesil mobil öğrenme aracı: Podcast. *Akademik Bilişim'10, XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Muğla Üniversitesi.

Martindale, T., & Wiley, D. (2005). Using weblogs in scholarship and teaching. *TechTrends,* 49(2), 55–61.

OECD, (Ekonomik İş Birliği ve Gelişim Kurumu). (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Erişim: 23.08. 2018, www.intel.com.tr/

Özkütük, S. (2007), Yüksek öğretimde ortaklaşa oluşturulan ders notlari için wiki tabanli işbirliği platformu uygulamasi, *Akademik Bilişim'07, IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,* Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin "Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık" Düzeyleri (Gümüşhane Örneği)

Şenay AYDIN
Gümüşhane Üniversitesi
senaykaya01@gmail.com
Ali KAYA
Gümüşhane Üniversitesi
akaya290@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişim teknolojilerine yönelik okuryazarlık düzeylerini tespit edilmesi ve öğrencilerin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeylerini belli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla 157 sorudan oluşan "Bilişim Teknolojileri Okur Yazarlık Düzeyi" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Gümüşhane Üniversitesi Gümüşhane Meslek Yüksekokulu öğrencilerinden oluşan üç farklı bölümde öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 43 kız öğrenci ve 53 erkek öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin bilişim teknolojileri okuryazarlıklarının üst düzeyde olduğu söylenilebilir. Araştırmanın ikinci alt probleminde MYO öğrencilerinin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, evde internet bağlantısına sahip olma durumu, bilgisayar ve internet kullanma sıklıklarına, masaüstü/dizüstü bilgisayarı öncelikli kullanım amacına, cep telefonuna sahip olma durumuna, cep telefonundan internete girme sıklıkları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Cinsiyet, yaş ve cep telefonundan internete girme sıklığına göre öğrencilerin okuryazarlıkları arasında kayda değer bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: *Bilişim teknolojileri, Okuryazarlık, Meslek yüksek okulu öğrencileri*

Vocational High School Students' Levels of Information Technologies Literacy (Gümüşhane Sample)

Şenay AYDIN
Gümüşhane University
senaykaya01@gmail.com
Ali KAYA
Gümüşhane University
akaya290@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to determine the literacy level of univercity students towards information technologies and examine the information technologies literacy level of the students in terms of several variables. In this study, which is a descriptive survey model, "Instructional Technologies Literacy Level" scale, consists of 157 items, the writer had developed was used for determining the information technologies literacy level of the students. The sample of this research constitutes 95 students who attended Gümüşhane Vocational High School and studied in tree different departments. The research was conducted with 42 female and 53 male students. In the light of these findings, it can be stated at the end of the research that the information technologies literacy level of the students is high. In the second lower problem of the research, information technologies literacy level of the students were examined by means of variables such as gender, age, educational level of parents, income level of the family, having a desktop/laptop computer, having internet connectivity at home, desktop / laptop computers and the Internet by using the priority places to learn, the frequency of their using the computer and internet, desktop / laptop computer, the priority purpose of use, whether there was someone else at home to use the computer/internet, having a cell phone, the frequency of their internet access via cell phone. There aren't any significant differences observed based on gender, age or using internet via cell phone.

Keywords: *Information technologies, Literacy, Vocational high school students*

1.Giriş

Günümüz de toplumlar, yaşam boyu öğrenmeyi, başka bir deyişle sürekli olarak bilgilerini yenileyerek değişime ayak uydurabilen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra, bilgi üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bilişim teknolojilerini oluşturan araçlar, eğitimde öğrenme ve öğretme sürecinde daha çok kullanılmakta olup eğitim-öğretimin hem daha verimli hem de daha hızlı olmasına yardım etmektedir.

Artık öğretmen öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi aktarmaktan ziyade, öğrencilere öğrenmelerinde rehberlik edici, yol gösterici bir konumda bulunmaktadır. Öğrenciler de öğrenme ortamlarında kendi bilgilerini kendileri yapılandırmaya çalışmakta, bir anlamda öğrenmeyi öğrenmektedirler. Öğretim, öğrenci merkezli bir yöne doğru gitmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulmasında özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerin kullanılması, hem öğrenciler hem de öğretmenler için bilgisayar okur-yazarlık kavramını gündeme getirmiştir.

Bilgisayar okur-yazarlığı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bilgisayar ile ilgili temel bilgileri bilmek ve bilgi kaynağı olarak kullanabilmek bilgisayar okur-yazarlığı olarak tanımlanabilir (Caspo, 2002). Bilgisayar okur-yazarlığı (computer literacy), kısaca bilişim konusundaki temel kavramları anlayıp, temel bilgisayar programlarını kendi mesleği içerisinde kullanmak olarak adlandırılabilir (Lupo, 2001; Childers, 2003). Dünyada başta üniversiteler olmak üzere birçok eğitim kurumu, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha etkin ve yaratıcı eğitim ortamları oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır (Akteke ve diğ., 2008). Bilgisayar teknolojilerinden eğitim sürecinde farklı amaçlarla yararlanılmaktadır. Bilgisayara dayalı kelime işlemciler, hesap çizelgeleri, veritabanları ve bunlara ek olarak cd-rom, dvd-rom, hiper metin (hypertext), hiper ortam (hypermedia) ve çoklu ortam (multimedia) araçları bu teknolojilerin bazılarıdır. Bunun yanında; ders materyallerinin sunumunda kullanılan grafik ve masaüstü yayın yazılımları, sanal sınıf ortamlarının iletişim teknolojileri kapsamında oluşturulmasını sağlayan sesli konferans (audio conferencing), görüntülü konferans (video

conferencing) uygulamaları dünyanın farklı bölgelerindeki öğretim üyelerinin, öğrencilerin ve uzmanların görüş alışverişinde bulunmalarına olanak sağlamaktadır.

Bilişim teknolojilerini oluşturan araçların eğitimde kullanılması ve öğrenci ve öğretmenlerin bilişim teknolojileri okur yazarlığının belirlenmesine yönelik yurt içi ve yurt dışında bir çok araştırma yapılmıştır (Akkoyunlu, 1996; Aşkar ve Umay, 2001; Caspo, 2002; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003; Seferoğlu, 2005; Kılınç ve Salman, 2006; Göldağ, 2006; Yeşilyurt ve Gül, 2007; Wecker ve diğ., 2007; Keskin, 2008; Caymaz, 2008; Geçer ve Dağ, 2010; Özmusul, 2010; Araz, 2013; Aydoğan, 2013; Özsevgeç ve diğ., 2014). Bu çalışmalarda bilgisayar kullanma becerileri ve bilgisayarlara yönelik tutumlarını belirlemeye, öğrencilerin bilgi kazanmasında bilgisayar okuryazarlığının rolünü ortaya koyma, üniversite öğrencilerinin bilgisayar programlarını etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıkları, öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığını bir ölçek yardımıyla ölçmek ve gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyma ve öğrencilerin bilgisayar kullanma konusunda deneyimlerinin onların bilgisayara karşı tutumlarını nasıl etkilediği konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

İnsanların temel bilgisayar bilgisi edinmeleri, beceri kazanmaları ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanmaları oldukça önemli hale gelmiştir. 1980'li yıllarda kişisel bilgisayarların hayatımıza girmesiyle birlikte bilgisayar okur-yazarı (computer literate), bilgisayar okur-yazarlığı (computer literacy) kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar teknolojileri, öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenler ve öğrenciler açısından için iyi bir destek ortamı olarak görülmektedir. Bu sebeple, bilgisayar teknolojilerine dayalı öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bilgisayar teknolojilerine dayalı ortamların etkin biçimde kullanılabilmesinde öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri bilme ve kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgisayar okur-yazarlığı olarak adlandırılan bu beceriler sayesinde öğrencilerin ihtiyaçlarını kolayca karşılayabileceği, araştırmalarını daha etkin olarak yerine getirebileceği, bilgisayar ve internette karşılaştığı sorunlarını ise kısa zamanda çözebileceği son derece açıktır.

Günümüzde bilgisayarların kullanılmadığı bir iş alanı düşünülemediğine göre öğrencilerin eğitimleri sırasında bilgisayar yeterlilikleri açısından tam donanımlı olarak mezun olmaları onlar için iş ortamlarında büyük bir avantaj sağlayacağı açıktır. Bilgisayar ve internet teknolojilerini öğrencilerin eğitimleri sırasında ve sonrasında ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için öncelikle onların bu teknolojilerini kullanma becerileri ile ilgili algılarına bakmak yararlı olur. Bilişim teknolojilerinin eğitim sürecinde öğrencilere öğretilmesi ve etkin kullanılması gençlerin çağımıza ayak uydurma ve ülkemize katkı sağlamaları açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin bilişim teknolojileri okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bilişim teknolojileri okur-yazarlık yeterliliklerinin kazanılmasının bilgi toplumları için kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göz önüne aldığımızda gelecekte bu toplumda yer alacak üniversite öğrencilerinde bilgisayar okur-yazarlık davranışlarının hangi düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla böyle bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç var olan ancak görülemeyen bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Litaratürde de bu tür çalışmalarda aynı yöntemin kullanıldığı görülmüştür (Keskin, 2008; Özsevgeç ve diğ., 2014;Yazıcı, 2006). Bu bağlamda mevcut çalışmada bu yöntem uygun bulunarak uygulanmıştır.

Evren – Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Ülkemiz Meslek Yüksekokulları olup örneklemini Gümüşhane Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programlama ve İş Sağlığı ve Güvenliği programlarında öğrenim gören 95 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak 157 sorudan oluşan "Bilişim Teknolojileri Okur Yazarlık Düzeyi" ölçeği kullanılmıştır (Keskin, 2008). BTOYD ölçeği bu programlarda derse giren öğretim elemanlarına verilerek ders saatinde uygulanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizi, öğrencilerin ölçekte olumlu olarak cevap verdikleri her bir durum için +1 puan verilmek suretiyle her bir öğrencinin puanı oluşturularak yapılmıştır. Bu puanlar kullanılarak tüm örneklemin, bayan ve erkek öğrencilerin bölümlere göre ve toplamda ortalama puanları hesaplanarak yapılmıştır.

3.Bulgular

Araştırma bulguları, BTOYÖ den elde edilmiştir. Bunlar aşağıda genelden bölümlere doğru tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. *MYOÖğrencilerinin bay, bayan ve toplamda aldıkları BTOY puanlarının ortalaması*

	Ortalama puan
Bay	136.093
Bayan	134.2115
Toplam	135.0632

Tabloda görüldüğü gibi MYO öğrencilerinin bay, bayan ve toplamda BTOY puanları birbirine çok yakın ve oldukça yüksektir.

Tablo 2. *Bilgisayar programlama programı öğrencilerinin bay, bayan ve toplamda aldıkları BTOY puanlarının ortalaması*

Bilgisayar Programlama	**Ortalama puan**
Bay	139.75
Bayan	130.7917
Toplam	134.375

Tabloda görüldüğü gibi Bilgisayar Programlama programının BTOY ortalama puanları bay öğrencilerin bayanlardan daha yüksektir.

Tablo 3. *İş sağlığı ve güvenliği programı öğrencilerinin bay, bayan ve toplamda aldıkları BTOY puanlarının ortalaması*

İş Sağlığı ve Güvenliği	**Ortalama puan**
Bay	133.9259
Bayan	137.1429
Toplam	135.5636

Tabloda görüldüğü gibi İş Sağlığı ve Güvenliği Programı öğrencilerinin bay, bayan ve toplamda BTOY puanları birbirine çok yakın ve oldukça yüksektir.

Tablo 4. *MYO Öğrencilerinin yaş aralıklarına göre aldıkları BTOY puanlarının ortalaması*

Yaş Aralığı	**Ortalama puan**
23-25	145.00
21-23	136.5806
21'den küçük	123.609

Tabloda görüldüğü gibi MYO öğrencilerinin yaş aralığı arttıkça BTOY ortalama puanları önemli bir şekilde artmaktadır.

Tablo 5. *Evinde veya konakladığı yerde internet olan ve olmayan öğrencilerin BTOY puanlarının ortalaması*

Durum	**Evet**	**%**	**Hayır**	**%**
Evinde veya konakladığı yerde internet var mı?	74	78	21	32
Ortalama BTOY puanı	137.1719		132.9545	

Tabloda görüldüğü gibi MYO öğrencilerinin %78 inin kev ve konakladıkları ortamlarda internet bağlantısı bulunmaktadır. İnternet bağlantısına sahip öğrencilerin BTOY ortalama puanları diğerlerinden daha büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 6.*MYO Öğrencilerinin günlük bilgisayar ve internet kullanım sıklığı*

Günlük Süre (saat)	**f**	**%**
1 saatten az	8	8.42
2-3 saat arası	6	6.32
3-4 saat arası	32	33.68
5 saatten fazla	49	51.58

Tabloda görüldüğü gibi MYO öğrencilerinin günlük internet ve bilgisayar kullanım süreleri yarıdan fazlasında 5 saatin üzerindedir.

Tablo 7. MYO Öğrencilerinin İnternete hangi araçla girdikleri

İnternete girilen araç	**f**	**%**
Bilgisayar	4	4.21
Cep Telefonu	55	57.90
Bilgisayar+Cep Tel	32	33.68
Bilgisayar+Cep Tel+Tablet	4	4.21

Tabloda görüldüğü gibi MYO öğrencileri İnternete en fazla cep telefonu ile girmektedirler.

4.Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıda ki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1'den görüldüğü gibi MYO öğrencilerin genelde BTOY aldıkları puanların ortalaması 135. 0632 toplamda erkek ve bayan öğrencilerin aldığı puanların ortalaması sırasıyla 136.093 ve 134.2115 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakıldığında MYO öğrencilerinin yüksek derecede BTOY oldukları söylenebilir. Çünkü Bilişim teknolojileri okuryazarlığını ölçmek amacıyla hazırlanan ölçekte yer alan 157 davranıştan 135'ine sahip oldukları ifade etmişlerdir. Öğrencilerden iki tanesi ölçekten tam puan (157) alırken en düşük puan ise, 70 dir. Öğrencilerden beş tanesi 100 puan altında puan almıştır. Keskin 2008 yaptığı benzer araştırmada, BTOY puanları 78 puan ve üzeri alan katılımcıları "Bilişim Teknolojileri Okur Yazarı" kabul edilmiş, 78 puan altında alanlar ise "Bilişim Teknolojileri Okur Yazarı" kabul edilmemiştir. MYO öğrencilerinin genelde bilişim teknolojisi araç gereçlerinin kurulumu ve sisteme bağlanması gibi yeterliliklere sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak; web kameranın aydınlatma amaçlı ışık şiddetinin ayarlanması, video kamerada görüntü boyutlarını ayarlayabilme gibi bilişim teknolojisi araç gereçlerinin ayarları, bilgisayarı projeksiyona veya ağa bağlama, projeksiyonun kurulumu, web sitesi kurma ve yayınlama, bilgisayara yazılım kurma ve kaldırma, bilgisayar yazılımları için gerektiğinde eklenti (plug-in) kurabilmegibi yeterliliklere sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Tablo 2'de MYO Bilgisayar Programlama programının toplamda, bay ve bayan olarak aldıkları BTOY puanları sırasıyla; 134.375, 139.75 ve 130.7917 dur. Burada dikkat çeken toplam ortalamanın genel ortalamadan azda olsa düşük olması ve bayan öğrencilerin ortalamasının Erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olmalarıdır. Bay ve bayan öğrencilerin tamamı yüksek derece BTOY sahip oldukları görülmüştür. Bu programda 100 puan altında puan alan öğrenci sayısı üç olup bunlardan en düşük puan 70 dir. Bu öğrenci BTOY yeterince sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 3 de MYO İş Sağlığı ve Güvenliği programının toplamda, bay ve bayan olarak aldıkları BTOY puanları sırasıyla; 135.5636, 133.9259 ve 137.1429 dur. Burada dikkat çeken toplam ortalamanın genel ortalamadan azda olsa yüksek olması ve bayan öğrencilerin ortalamasının erkeklerden daha yüksek ortalamaya sahip olmalarıdır. Bay ve bayan öğrencilerin tamamı yüksek derece BTOY sahip oldukları görülmüştür. Bu programda 100 puan altında puan alan öğrenci sayısı iki olup en düşük puan 84 dür.

Tablo 4 de öğrencilerin yaş gruplarına göre aldıkları BTOY puanları 23-25 yaş grubu 145.00; 21-23 yaş grubu 136.5806 ve 21 yaş altı ise 123.709 dır. Bu sonuçlardan yaş skalası arttıkça BTOY nın arttığı görülmektedir.

Tablo 5. Evinde veya konakladığı yerde internet olan öğrencilerin BTOY puanlarının (137. 1719) olmayanlara göre (132. 9545) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %78 nin evinde veya konakladığı ortamda internet bağlantısının olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin günlük bilgisayar ve internet kullanım sıklığının %8.45 i bir saatten az, %6.32 si bir-iki saat, %33.68 i üç dört saat arası ve %51.58 i ise beş saatten fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin İnternete %4.21 i bilgisayarla %57.89 u cep telefonu ile, % 33.68 i bilgisayar ve cep telefonu ile % 4.21 de bilgisayar, cep telefonu ve tablet ile girdiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri, bilgisayarla ilgili kurs-ders alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilgisayar dersi alanların puanları, almayanların puanlarına göre daha yüksektir (Geçer ve Dağ, 2010). Bu nedenle üniversitelerde bilişim teknolojilerinin kullanımına yönelik birinci sınıfta daha geniş içerikli ders verilmesi ve öğrencilere veri aktarma, çoklu ortamlarla iletişim kurma, program kurup kaldırma gibi konularda uygulama ortamları sağlanmasıyararlı olacaktır.

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. Journal of Education and Science, 20(100), 15-27.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 1-10.

Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağıltay, K. (2008). Öğretim Teknolojileri Destek Ofisleri ve Üniversitedeki Rolleri, Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı, 101, Çanakkale, Türkiye, 30 Ocak - 1 Şubat 2008.

Araz, Z. S., İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri İle Eleştirel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişki, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans tezi, 2013.

Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.

Aydoğan, D., İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin "Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık" Düzeyleri (Malatya Örneği), Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, Cilt:2 Sayı:3, Temmuz 2013

Caspo, N., (2002). Certification of computer literacy. T.H.E Journal Online. Retrieved on April 7, 2004, www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm? aid-4117

Caymaz, B., (2008) Fen ve Teknoloji ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterlik Algıları, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Childers, S. (2003). Computer literacy: Necessity or buzzword? Information Technology and Libraries, 22 (3): 100-104 Sep.

Çelik, F., Kocaman, F. ve Önal, A. S., (2008). Burdur İli Merkez İlçe İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Okur-Yazarlık Seviyeleri . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(15), 1-13.

Geçer, A. K., ve Dağ, F., (2010). Üniversite Öğrencilerinin Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi: Kocaeli Üniversitesi Örneği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2010. Cilt:VI1, Sayı: I, 20-44.

Göldağ, B. (2006). İnönü Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Öğrencilerinin Bilgisayar Programlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabilmeye İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Keskin, M. (2008). İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojileri Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenci Başarısını Etkileme Düzeyi (Afyonkarahisar İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Kılınç, A., & S. Salman (2006). Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 150-166.

Lupo, D., (2001). Computer literacy and applications via distance e-learning. Computers &Education, 36 (4), 333-345.

Özmusul, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(39), 75–89.

Özsevgeç, T., Batman D., Yazar E., ve Yiğit N., (2014). Öğretmen Adaylarının Teknolojik Terim Farkındalıklarının Belirlenmesi, Eğitim ve Bilim, , Cilt. 39, Sayı 173

Öztürk, F. Ö., (2016). A Study on the Views on Science-Technology-Society and Self Efficacy Belief on Scientific Literacy, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 10, Sayı 1, Haziran 2016, sayfa 1-31.

Seferoğlu, S. (2005) İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Eğitim Araştırmaları, 19, 89–101.

Stephens, P. (2005). A Decision Support System For Computer Literacy Training At Universities, The Journal of Computer İnformation Systems, 46, (2), page 22-35.

Yazıcı, A. (2006). ÜlkemizdeBilgisayarOkuryazarlığıÜzerine. Yüce Bilgi Akademisi Dergisi. http://www.yecis.com/e-dergi/makaleler/aliyazici.htm (erişimtarihi 01.06. 2011).

Yeşilyurt, S., & Ş. Gül (2007). Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği (BKBBYTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, s.79-88.

Wecker, C., Kohnle, C., & Fischer, F. (2007). Computer literacy and inquiry learning: when geeks learn less 2007. The Authors. Journal compilation. Blackwell Publishing Ltd Journal of Computer Assisted Learning, 23, 133–144.

Öğretmen Adaylarının Çevre Etiği Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Ceylan GÜRİÇİN
Düzce Üniversitesi
cyln-byzts@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Seyfettin SEVİNÇ
Düzce Üniversitesi
oss33@hotmail.com

Özet

İnsanoğlunun tarihin ilk zamanlarında doğanın olumsuz şartlarına karşı başlattığı mücadele, bugün daha da büyüyerek insanın yaşam refahını daha da arttırmak adına sınırsızca yapılan bir mücadeleye dönüşmüştür. Peki, doğa buna nasıl tepki verecektir? Canlı ve cansız varlıkları ile bir denge içerisinde bulunan çevre kendisi üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak yapılan değişikliklere nasıl cevap verecektir? Bu sorular aslında günümüzün yerel problemleri olmaktan çıkıp küresel problemleri haline gelen çevre sorunlarını akla getirmektedir. Çevre sorunlarını giderebilmenin yolu ise çevreye karşı insanlar üzerinde olumlu tutum, bilinç ve davranış oluşturmak, çevre için koruma politikaları ve çevresel değerlerin korunması adına özendirme çalışmaları yapmak, bireylerin kendilerini bu konuda sorumlu hissetmeleri adına faaliyetler ortaya koymaktır. Son zamanlarda çevreyi koruma ve hayvan haklarına yönelik aykırı hareketlerin basın yoluyla kınanması ve devlet politikaları ile suç kapsamına alınması gelecek adına ümit vericidir. Ayrıca çevreye dair yapılan araştırmaların ve yayınların sayısı da günden güne artmaktadır. Bütün bu gelişmeleri, çevreye yönelik olumlu tutum, bilinç ve davranış oluşmasına ve toplumun her ferdine bu değerlerin ulaşmasına katkı sağlayacağı yönünde değerlendirebiliriz. Çevre sorunlarının öznesi insan olduğuna göre insanın çevreye yönelik davranışlarını etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren faktörlerin irdelenmesi gerekmektedir. Bu faktörlerden birisi de üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olan "etik" yaklaşım çerçevesinde konuya bakıştır. *"Çevre etiği, çevreyle ilgili verilmesi gereken her türlü kararda, çevreyi az ya da çok ilgilendiren faaliyetlerde, yapılması zorunlu olan işlerde ve çevreye ilişkin yapılacak uygulamaların belirlenmesinde etkili olan tutum ve davranışları etkileyen ilkeleri irdeleyen kuramsal bir disiplin olarak tanımlanabilmektedir."*Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre etiği hakkındaki farkındalık düzeyleri ve görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları arasından ve araştırmaya gönüllü olarak katılan yirmi sekiz öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri; araştırmacılar tarafından oluşturulan, pilot çalışma ile geçerlik ve güvenirliği sınanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin sayısal çözümlemesinde frekans kullanılarak bulgular nicel olarak sunulmuş ve öğretmen adaylarının çevre etiği hakkında farkındalık düzeyleri, görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının çevre etiği hakkındaki farkındalık düzeyleri ve çevre etiği ile ilgili görüşleri belirlenmiş ve elde edilen bulgulardan sonuçlar çıkarılarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Çevre, Etik, Çevre etiği, Öğretmen adayı*

Determination of Pre-service Teachers' Opinions about Environmental Ethics

Ceylan GÜRİÇİN
Düzce Üniversitesi
cyln-byzts@hotmail.com
Asst. Prof. Dr. Ömer Seyfettin SEVİNÇ
Düzce Üniversitesi
oss33@hotmail.com

Abstract

The struggle that human beings have started against the negative conditions of nature in the early times of history has become an unlimited struggle for the purpose of increasing the living prosperity of man even more today. How will nature reactto this? How will the environment, which is in balance with its living and non-living assets, respond to the changes made directly or indirectly on itself? These questions actually bring to mind the environmental problems that have become global problems since they are today's local problems. The way to solve environmental problems is to create positive attitudes, consciousness and behavior on people against the environment, to make protection activities for the environment and to encourage them in order to protect environmental values and to make activities for them to feel responsible for this issue. Recently, it has been promising in the name of the future that condemnation of the contrary movements towards environmental protection and animal rights by the press and the inclusion into the state politics and crime. In addition, the number of researches and publications about the environment is increasing day by day. We can evaluate all these developments, positive attitudes toward the environment, consciousness and behavior, and contribute to the achievement of these values for every individual in the society. Since the subject of environmental problems is human, the factors affecting, shaping and directing the behavior towards the environment need to be examined. One of these factors is the subject of the "ethical" approach which has not been adequately researched. *"Environmental ethics can be defined as a theoretical discipline that examines the principles affecting attitudes and behaviors that are effective in the work to be done, in the work to be done, and in the determination of the practices to be carried out in the environment, in all kinds of decisions to be made concerning the environment, in activities that are more or less related to the environment."* The aim of working in this direction is to examine the level of awareness and opinions of prospective teachers about environmental ethics. In the study, case studies were used in qualitative research methods. Twenty-eight pre-service teachers were selected among the prospective teachers who attended undergraduate education in Düzce University Faculty of Education in 2017-2018 academic year and voluntarily participated in the research. Pre-service teachers' views on study; were gathered with a semi-structured interview form that was developed by researchers and tested for validity and reliability. Content analysis method was used in analyzing the data. In the numerical analysis of the data, the findings were presented quantitatively using frequencies and the opinions of the pre-service teachers about their environmental awareness were supported with direct quotations. With this study, the awareness level about environmental ethics of the pre-service

teachers and their opinions about environmental ethics have been determined and suggestions were developed by draw conclusions from obtained findings.
Key words: Environment, Ethics, Environmental ethics, Pre-service teacher

1. Giriş

İnsanoğlunun tarihin ilk zamanlarında doğanın olumsuz şartlarına karşı başlattığı mücadele, bugün daha da büyüyerek insanın yaşam refahını daha da arttırmak adına sınırsızca yapılan bir mücadeleye dönüşmüştür. Peki, doğa buna nasıl tepki verecektir? Canlı ve cansız varlıkları ile bir denge içerisinde bulunan çevre kendisi üzerinde doğrudan veya dolaylı olarak yapılan değişikliklere nasıl cevap verecektir? Bu sorular aslında günümüzün yerel problemleri olmaktan çıkıp küresel problemleri haline gelen çevre sorunlarını akla getirmektedir. Çevre sorunlarını giderebilmenin yolu ise çevreye karşı insanlar üzerinde olumlu tutum, bilinç ve davranış oluşturmak, çevre için koruma politikaları ve çevresel değerlerin korunması adına özendirme çalışmaları yapmak, bireylerin kendilerini bu konuda sorumlu hissetmeleri adına faaliyetler ortaya koymaktır. Son zamanlarda çevreyi koruma ve hayvan haklarına yönelik aykırı hareketlerin basın yoluyla kınanması ve devlet politikaları ile suç kapsamına alınması gelecek adına ümit vericidir. Ayrıca çevreye dair yapılan araştırmaların ve yayınların sayısı da günden güne artmaktadır. Bütün bu gelişmeleri, çevreye yönelik olumlu tutum, bilinç ve davranış oluşmasına ve toplumun her ferdine bu değerlerin ulaşmasına katkı sağlayacağı yönünde değerlendirebiliriz. Çevre sorunlarının öznesi insan olduğuna göre insanın çevreye yönelik davranışlarını etkileyen, biçimlendiren ve yönlendiren faktörlerin irdelenmesi gerekmektedir. Bu faktörlerden birisi de üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olan "etik" yaklaşım çerçevesinde konuya bakıştır. Davranışlarımızı yönlendiren ilkeler ve değerler olarak etik, yalnızca insanlar arasındaki ilişkileri değil, insan ve diğer canlı türler ile cansız varlıklar arasındaki ilişkileri de konu alan gerçekçi bir alan olma yoluna girmekte ve çeşitli alanlara ayrılarak genişlemektedir (Ertan, 2004). Bu alanlardan biri olan çevre etiği, bireyle çevre arasındaki ilişkilerin, bugünkü ve gelecek kuşakların haklarını gözetecek biçimde vicdan, sorumluluk gibi kavramlarla belirli bir denge içinde düzenleyen etik olarak tanımlanmaktadır (Kaypak, 2010). Başka bir ifadeyle çevre etiği, çevreyle ilgili verilmesi gereken her türlü kararda, çevreyi az ya da çok ilgilendiren faaliyetlerde, yapılması zorunlu olan işlerde ve çevreye ilişkin yapılacak uygulamaların belirlenmesinde etkili olan tutum ve davranışları etkileyen ilkeleri irdeleyen kuramsal bir disiplin olarak da tanımlanabilmektedir (Mahmutoğlu, 2010). Yani çevre etiği, birey ve çevresi arasında olumlu ilişkiler oluşturmada köprü vazifesi görmektedir.

Özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında çok etkilidir (Erten, 2004). Bu bağlamda eğitimin mimarları olan öğretmenlere çok büyük sorumluluk düşmektedir. "*Gelecek nesillerin yetiştiricileri olmaları bakımından bu kitlenin, amaçlı ve doğru planlanmış çevre eğitimi ile doğru olarak yönlendirilmesi çevre sorunlarının önlenmesi ve giderilmesi bakımından çok önemlidir"* (Güven ve Aydoğdu, 2012). Bu eğitimin planlanabilmesi için ise öğretmen adaylarının çevreye yönelik ön bilgilerinin ortaya konulması ve bilgi düzeyini etkileyebilecek değişkenlere göre çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin dört yıl boyunca aldıkları eğitimler sırasında başta ilgili dersler olmak üzere çevre etiği konusunda farkındalık düzeylerinin artırılması gereklidir. Zira "çevre etiğinin farkında olan öğretmen, çevre etiğinin farkında olan öğrenciler yetiştirebilir" (Özer, 2015).

Çevre etiği ilgili araştırmalar incelendiğinde, Meyers (2002), çevre etiği inanç ve değerlerini; Mahmutoğlu (2009), mülki idare amirlerine yönelik kırsal çevre etiğine yönelik algıları; Saka, Sürmeli ve Öztuna (2009), çevre etiğine yönelik tutumları; Wongchantra ve Nuangchalerm (2011), son sınıf lisans öğrencilerinin çevre ve çevre etiği konusunda sahip olduğu bilgileri, Özdemir (2012), üniversite öğrencilerinin etik tutumlarından hareketle çevreciliklerini tespit eden çalışmalar Bülbül (2013), fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip olduğu çevre etik algıları; Özer (2015), fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve çevre etiği farkındalık ölçeği geliştirilmesi; Yıldız (2016), doğa koruma ve ormancılıkta kamudaki karar vericilerin çevre etiği algısının uygulamalı etik açısından değerlendirilmesi şeklinde çevre etiğine yönelik farkındalık durumlarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Eldeki çalışmanın da farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre etiğine yönelik görüşlerini ortaya koyması yönüyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen adaylarının çevre etiği hakkındaki farkındalık düzeyleri ve görüşlerini incelemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının çevre etiği hakkında farkındalık düzeyleri ve çevre etiği ile ilgili görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden "durum çalışması " deseni kullanılmıştır. Durum çalışması genelde nitel araştırma yaklaşımlarından biri olarak görülmektedir.Ayrıca,durum çalışması, tıpkı mimaride yapılan ayrıntılı bir planlama gibi, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden biri olarak da tanımlanmaktadır (Merriam, 1988; Akt.: Vural ve Cenksever, 2005).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, araştırmacıya araştırma sorularına yanıt bulacağı kişileri seçme imkânı veren amaçlı örnekleme tekniğine (Cohen, Manion & Morrison, 2007) uygun olarak seçilen, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde lisans eğitimine devam eden öğretmen adayları arasından ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenmiş bir dizi ve soru yanıtını içerirken, yapılandırılmamış görüşme ise açık uçlu

soruları içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılandırılmış görüşme formları, araştırmaya gönüllü olarak katılan 28 öğretmen adayına bizzat araştırmacıların gözetmenliğinde verilmiş, öğretmen adaylarının verdiği cevaplara hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Her bir öğretmen adayına ayrı ayrı vakit ayrılmış ve cevaplama süresi konulmamıştır. Bu şekilde süre kaygısıyla düşünmeden verilebilecek cevapların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre kategorize edilmesidir. Betimsel analizde asıl amaç olayı olduğu gibi özetlemektir (Büyüköztürk vd, 2009). Geçerlik ve güvenirlik bir araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak veya artırmak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılar kullanılarak, veriler betimlenmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının görüşleri araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılar için kodlar (01,K …28,K) kullanılmıştır. Betimsel analizlerde temaların oluşturulmasında araştırmacılar dışında, nitel araştırma alanında uzman üç kişinin görüşleri de alınarak kodlamalar karşılaştırılmış, tema ve alt temalara son hali verilmiştir. Betimsel analiz ile elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın (1994) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenirlik oranı % 84 olarak tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan 28 öğretmen adayıyla yapılan görüşmelerle elde edilen veriler doğrultusunda oluşturulan altı temaya, her temanın alt temalarına ve katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda oluşan tema ve alt temalara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 1. *Araştırma bulguları doğrultusunda ortaya çıkan tema ve alt temalar*

1. "Çevre etiği" kavramına yönelik görüşler
1.1. Çevreyi korumaya yönelik faaliyetler
1.2. Çevreye yönelik davranış ve değerler
1.3. Çevresel ilişkileri ahlak kuralları ekseninde yürütme
1.4. Çevre sorunlarına karşı duyarlılık
1.5.Çevreye yönelik bireysel sorumlulukların varlığını kabul
2. Canlı ve cansız varlıklara değer verme ile ilgili görüşler
2.1. Çevrenin unsurlarını tanıma ve kabullenme
2.2. Olumlu çevre ilişkisi
2.3. Çevresel değerler
2.4. Yaşama hakkına riayet ve yaşam alanlarını koruma
3. Çevreye yönelik "ahlaki sorumluluk ve duyarlılık" ile ilgili görüşler
3.1. Çevreye yönelik eylem ve tercihlerde ahlaki kuralları ve normları dikkate alma
3.2. Çevre sorunlarına yönelik hassasiyet
3.3. Çevresel düzene saygı ve çevreyi koruma
3.4. Bireysel değişkenlik gösteren vicdani ölçüler
4. Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma ile ilgili görüşler
4.1. Rol model olma
4.1. Gelişim dönemini gözeterek çevre sevgisi ve bilincini aşılayan eğitim faaliyetleri düzenleme
4.2. Eğitim müfredatında farkındalık çalışmalarına yer verme
4.3. Etkinlik tabanlı öğrenme ortamları oluşturma
4.4. Çevreye yönelik olumlu duyguları geliştirici psikolojik alt yapı oluşturma
5. Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmaya yönelik faaliyetlerle ilgili görüşler
5.1.Çevresel sorunların temelindeki etkenlere yönelik çalışmalar
5.2.Çevresel sorunların giderilmesine yönelik ar-ge çalışmaları
5.3. Olumlu tutum ve değer kazandırmaya yönelik bilinçlendirme faaliyetleri
5.4. Çevreye yönelik olumsuz fiilleri engelleyici nitelikte yaptırımların ve cezaların uygulanması
5.5. Toplumun her kesimine hitap edebilecek farkındalık eğitimleri
5.6. Doğa ile iç içe ders etkinlikleri
5.7.Erken gelişim dönemlerinden başlanarak çevre eğitiminin planlanması
6. Çevreye karşı tutumlarınızı ve değer yargılarınızı yönlendiren etkenler ile ilgili görüşler
6.1. Aile ve yaşanılan belde
6.2. Öğrenim hayatı
6.3. Sosyal çevre, sosyal medya
6.4. Din ve vicdan
6.5. Toplumsal aktarım, kültür
6.6. Rol model
6.7. Çevresel kurallar
6.8. Çevreye yönelik bireysel gözlemler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda oluşan altı temaya aşağıda sırayla yer verilmiştir.

1. "Çevre Etiği" kavramına yönelik görüşler teması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tümü çevre etiği kavramına yönelik olumlu tanımlamalar yapmışlardır. Çevre etiği kavramının " İnsan ve doğal çevre arasındaki ilişkileri inceleyen, düzenleyen, biçimlendiren" bir konu alanı olması üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bu konu alanının inceleme alanı içerisindeki kavramları dile getirmişlerdir; sorumluluk, ahlaki davranışlar sergilemek, vicdan, çevreyle uyum içerisinde olmak, ahlaki kural-değer, doğaya karşı saygı-sevgi… gibi. Bu alt boyuta yönelik bazı katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler özetle şöyledir:

(05, K): *"İnsanlar ile doğal çevre arasındaki ahlaki ilişkilerin incelenmesine çevre etiği denir. Ahlak kurallarının, insanların doğal dünya karşısındaki davranışlarını yönettiğini ve yönetmesi gerektiğini söyler."*

(13, K): *"İnsanın sadece hedonist anlayışla çevreyi sömürmeye hakkı olmadığını kendisinin de içinde yaşadığı çevrenin bir parçası olduğu ve çevreye karşı ahlaki ve vicdani sorumluluğu olduğu."*

(16, K) : *" Çevre etiği insanlar ve yaşamımız doğa arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Etik kavramı ile bütün olan ahlak aklıma geliyor. Çevre de canlı bir organizma olduğundan insan-çevre arasındaki ahlak sisteminin incelenmesidir."*

(09, K) : *"Çevreye değer vermek, korumak, sevmek hem kendimiz hem de geleceğimiz için güzel davranışlarda ahlaki davranışlarda bulunmaktır."*

(20, K) : *"İnsanların birbirlerine karşı sevgi-saygı duyması gerektiği gibi, birbirlerinin haklarına riayet etmeleri gerektiği gibi bulundukları çevreye karşı da sorumlulukları vardır. İçinde yaşadığımız çevre sadece bizim hakkımız değil, sadece bize ait değil ve çevremize karşı hepimizin sorumlulukları vardır. Çünkü insan ne ekerse onu biçer. Çevreye karşı sorumluluklarımızı yerine getirmezsek, sonucuna katlanmak zorunda kalırız. Çevre etiği evrenseldir."*

(25, K) : "Çevre etiği kavramı kişiler ile sosyal çevrelerinin arasındaki ahlaki ilişkileri kapsar. Kişilerin çevrelerine karşı sorumluluklarını bilme bilinci olarak da ele alınabilir."

Başka bir katılımcı da çevre etiği ve çevre ahlakı kavramlarının farklı olduğunu ifade ederekörneklemede bulunmuştur:

(15, K) : *"Etik kurallara bağlı olan ve uyulmadığında yaptırım uygulanabilecek kurallar topluluğu. Buna bağlı olarak çevre etiği de yazılı ve sözlü uyarılar sonrasında uyulmadığından (çevrenin kirletilmesi; yere çöp atma, tükürme vb.) yaptırımlar uygulanabilmesinin önünü açan kurallardır. Çevre ahlakından farklı olarak vicdana ve ruha değil görünürlüğe hitap ediyor."*

Fırat'ın (2003); "*etik doğru ve yanlış davranış teorisidir, ahlak ise onun pratiği*", "*etik, insan davranışının ilkeleri, ahlak da bu ilkelerin tikel bir durumda uygulanması ile ilgilidir*" (Billington, 1997; akt. Fırat, 2003), "*etik; bireyin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgiliyken, ahlâk; bu değerlerin uygulamasıyla ilgilenmektedir"* (Özkalp ve Kırel, 2011) ifadeleri katılımcı görüşünü temellendirmektedir.

Bir katılımcı da çevre etiğinin yazılı olmayan sözlü kurallar olduğu ve kültürler arası farklılıklara sahip olduğu kanaatini ifade etmiştir:

(26, K) : *"Yaşadığımız içinde bulunduğumuz alan içerisinde yazılı olarak koyulmayan fakat sözlü yasalarla yürüyen bir kural silsilesi. Örneğin bir arap mahallesinde daha rahat bir yasaklar silsilesi vardır. Her kültürün kendine has çevre etiği vardır diye düşünmekteyim."*

Kellert (1996) da "kişilerin çevreye yönelik değer yönelimlerinin doğuştan olmakla birlikte, kültür ve deneyim ile şekillenmekte olduğu" belirtilmiştir (Dervişoğlu ve Kılıç,2013). Etik toplumların gelenekleri, kültürleri ve yasaları ile oluştuğundan; toplumdan topluma farklılık göstermekte olup bu nedenle, bir toplumda etik veya etik dışı olarak algılanan fiiller, diğer toplumda tam zıddı bir ifade olarak algılanabilir (Doğan, 2008).

2. Öğrencilerin "canlı ve cansızlara değer verme" ile ilgili görüşleri

Öğretmen adaylarının *"canlı ve cansızlara değer verme" ile ilgili görüşler ifadesi sizce neyi anlatmaktadır?*" sorusuna yönelik verdikleri cevaplara ilişkin olarak; öncelikle insanda kendisi dışında başka varlıkların olduğuna yönelik farkındalık geliştirme, doğanın unsurlarını kavramak ve kabullenmek, doğal dengeyi korumak ve bozucu yönde müdahalelerden kaçınmak, olumlu çevre ilişkisi oluşturma, insanların canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri yönünde çevresel değerlere sahip olma, canlı ve cansız varlıklara saygı duymanın, zarar vermemenin,yaşam hakları olduğunu kabullenmenin onlara değer vermek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bazı katılımcılar yaşanabilir bir dünyanın var olması adına bu eylemin zorunluluk haline geldiğine vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcılar ise canlı ve cansızlara araçsal değerler yükleyerek, onların insana hizmet ettiği için değer verilmeyi hak ettiklerini ifade etmişlerdir. Şakacı (2013) "*insan dışındaki varlıkları insan gereksinimlerini gidermek için kullanılabilecek araçlar olarak görmenin insanmerkezci çevre etiği* " olduğunu belirtir. Ergün ve Çobanoğlu da(2012) "diğer varlıkların insana faydalı olduğu ölçüde değerli oldukları; diğer bir deyişle araçsal değer taşıdıkları varsayımının insan merkezli etik anlayışın temel varsayımı" olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcıların tamamının canlı ve cansız varlıklara değer vermeyi olumlu çevre ilişkisi olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şöyledir:

(02, K) : "*Doğada yalnızca biz insanlar için değil, bizlerin dışında da varlıklar vardır. Canlı veya cansız. Bizler akıllı birer varlıklar olarak bunlara da değer verirsek çevre daha yaşanılır bir hale gelir."*

(05, K):"*Canlı ve cansız varlıkların bütününe doğa denir. Ülkemizde daha bu sene hayvanlara(canlılara) yapılan tecavüz ve şiddet olayları kabahat yerine suç olarak kabul edildi. Fakat sadece canlıları koruyup onlara değer vermekle bitmiyor. Nehirler, denizler, göller vb. de cansız varlıktır. İlk bakışta ne kadar gereksiz gözükse de temel ihtiyacımız olan "su" kaynağını temsil ederler. Bundan dolayı her ikisine de değer verilmelidir."*

(08, K): *"Canlıların da yaşamaya hakkı olduğu, bu dünyanın canlı, cansız her varlığa ait olduğu, bu yüzden canlı veya cansız her varlığa saygı duymak zorunda olduğumuzu anlatıyor."*

(10, K): *"Canlılara değer vermek; kediyi, köpeği, bitkileri, çocukları sevip onlara merhamet beslemek, korumak, canlı oluşuna, ruhuna saygı duymak. Cansızlara değer vermekse günümüz tüketim toplumunda yaşanan kıyafete, telefona, eve, arabaya önem vermek, onları sevip onlarla var olduğunu hissetmek…*

(13, K): *"İçinde yaşadığımız dünya canlı ve cansız varlıklarla bir bütün olarak yaratılmıştır. Dünyadaki tüm varlıklar görünmez ama önemli bağlarla birbirine bağlıdır. İşte bu hassas bağlardan dolayı evrenin tüm bileşenlerine değer ve saygı duymalıyız."*

(17, K): *"Toplumumuzda genel olarak "canlı ve cansızlar" kavramını bilmiyor. Sadece konuşan canlı olarak kabul ediliyor. İşte bu yüzden çevreye zarar veriliyor. Bilinçsiz yaklaşımlar nedeniyle çevre günden güne kötüye gidiyor…"*
(20, K): *"…İnsanların birbirlerine vermiş oldukları değer gibi aynı şekilde kendilerine bu kadar hizmet eden hayvanlara, bitkilere vs. de değer vermeleri elzemdir. Canlılar kadar yaşadığımız çevrelerde cansız varlıklar da vardır.Sonuç itibarıyla onlar da bizim hizmetimiz için gereklidir ve değer vermemiz zaruridir."*
(26, K): *"Tabiat canlı ve cansız olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır ve her ikisi de belirli ölçüde bizim yaşamımıza katkı sağlamaktadır. Su, toprak, ateş, dağ, taş, ova, nehir, ırmak, baraj, deniz, gökte bulunan yıldızlar, gazlar, cansız fakat canımıza can katan yaşamımızı sağlayan yaşam kaynağımız bir bakıma.Varoluşumuza direkt ya da doğrudan katkı yaptıkları için değer vermek gerekir elbette…"*
Bir katılımcı da canlı ve cansız varlıklara değer vermeyi inanç sisteminin bir öğretisi olarak değerlendirmiş ve şöyle ifade etmiştir:
(25, K): *"Toplumsal ve kişisel inançlarımız doğrultusunda, vicdanımızın rehberliğinde, sadece kendimizi değil etrafımızdaki diğer her şeye sevmesek bile en azından saygı duymamız gerekmektedir. Bu konuda en güzel yorum Yunus Emre'ye aittir: "Yaratılanı sev, Yaratandan ötürü"."*

3. Çevreye yönelik "ahlaki sorumluluk ve duyarlılık" ile ilgili görüşler
Öğretmen adaylarının *"çevreye yönelik "ahlaki sorumluluk ve duyarlılık" ifadesi sizce neyi anlatmaktadır?"* sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin bu konuda; ahlaki sorumluluk kavramının toplumca kayıt altına alınan çevresel kurallara bireysel olarak uyma zorunluluğu olduğu, duyarlılığın ise kişiden kişiye değişen bir vicdani hassasiyet olduğu vurgulanmıştır. Bazı katılımcılar ise çevresel sorumluluğun farkında olmayı duyarlılık olarak nitelendirmişlerdir. Gelecek nesle yaşanabilir bir dünya bırakmak adına kaynakları doğru bir şekilde kullanmak, kişisel çıkarlar uğruna çevreye zarar vermemek, çevresel düzeni korumak gibi eylemler ahlaki sorumluluk ve duyarlılığa sahip bireylerin özellikleri olarak sayılmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik "ahlaki sorumluluk ve duyarlılık" ifadesini çevreye yönelik davranış ve tasarruflarda ahlaki kural ve normları merkeze alarak hareket etme olarak ele aldıkları belirlenmiştir.Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından belirtilen görüşler şu şekildedir:
(05, K): *"Bir birey kendi içinde yaşadığı çevreye karşı sorumludur.Bu sorumluluk denilip kenara atılması gereken bir kural değildir.Birey doğaya ve çevreye karşı saygılı olmalı, onu kirletecek davranışlardan uzakta bulunmalıdır.Bununla birlikte bireyin her ne kadar asıl amacı kar etmek bile olsa çevreye karşı duyarlı olmalı ve sorunları ortadan kaldıracak sorunları giderecek şekilde düşünmelidir."*
(06, K): *"Çevreyi tehdit eden etkenlerin farkında olmak, çevreyi kısa ya da uzun vadede kötü sonuçlara götürecek olan her durumun bilincinde olup, bunu iyiyleştirmeye yönelik davranış ve tutumlarda bulunmak."*
(07, K): *"Ahlak kavramı toplumdan topluma değişebildiği gibi kişiler arasında da farklılık gösterebiliyor. Yine duyarlılık da aynı şekilde bireysel bir eylemle kendini gösteriyor pek çok kez.Devletlerin bile pek çok kez sorumluluktan kaçtığı görülüyor.Çevreye yönelik olan ahlaki sorumluluk ve duyarlılık tamamıyla bireysel bir durumdan ibaret olması hasebi ile çoğu kez insanların bencilliğini hatırlatmakta bana."*
(15, K): *"Hiç kimsenin görmediği, hatta bazentakdir edilmek yerine ceza dahi alacağına bile bile yaşamış olduğu ortamı, çevresini koruyan ve aynı hassasiyeti çevresinin de göstermesi için sarfeden kişinin taşımış olduğu karakteristik özelliktir."*
(19, K): *"Çevreyi hunharca ve hor kullanmak bencilliktir. Kul hakkına girmektir. Bu dünya sadece bize değil önceki ve sonraki nesillerin de yuvasıdır."*
(20, K): *"Ahlak, bir toplumun genel kurallarıdır. Toplumda uyulması gereken genel kurallardır.İnsanların yaşamış oldukları çevreye karşı da sorumlulukları vardır. O çevreyi sahiplenip istediği her şeyi yapabilme hakkına sahip değildir. Çünkü o çevre aynı zamanda gelecek neslindir de.*
(24, K): *"Ahlaki sorumluluk denilen kavram zaten toplumca onaylanan bir davranıştır. Duyarlılık ise sorumluluğumuza karşı gösterdiğimiz hassasiyettir.Toplumda dilenen, düşkün insana yardım edilir bir birey bunu senede bir kere başka bir birey her ay, her gün bu bizim duyarlılığımıza kalan bir şeydir."*
(25, K): "*İnsanların ailesinden ve çevresinden görerek kişiliğine yerleştirdiği sorumluluk ve ahlak çerçevesinde vicdanıyla yaramak istediği çevreyi ve başka insanların yaşam alanlarına saygı duymasıdır."*

4. Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Oluşturma İle İlgili Görüşler
Öğretmen adaylarının *"çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma"da eğitimcilere düşen görevler nelerdir?"*sorusuna verdikleri cevaplarda; öncelikle eğitimcilerin rol model olmaları, eğitim faaliyetlerini düzenlerken gelişim dönemine göre çevre sevgisi ve bilincini aşılama, doğayı merkeze alan etkinlikler planlama ve öğrencilerle beraber rol alma, seminerler, paneller, sempozyumlar düzenleme, çevre gezileri, empati ve diğerkamlık duygusunu geliştirici etkinlikler, afiş ve sergi etkinlikleri, film izleme, çevre kolları ve toplulukları oluşturma, ağaç dikme faaliyetleri organize etme, toplumun her kesimine ulaşacak şekilde faaliyetler düzenleme gibi faaliyetlere öncülük etmeleri vurgulanmıştır. Genel itibariyle katılımcıların eğitimcilerden beklentileri efektif olmaları ve branş farkı gözetilmeksizin her eğitimcinin eğitimin içerisine çevre bilinci ve sevgisini etkinliklerle entegre etmeleri olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şu şekildedir:
(01, K): *"Öğrencilere çevre hassasiyetini, çevre bilincini yaşına uygun düzeyde aşılamak."*
(03, K): *"Çevre etkinliklerine katılmalı eğitimciler. Ağaç dikme faaliyetlerine katılmalı."*
(06, K): *"Ders içeriklerinde çevreden, yaşamdan örneklere bolca yer vermek. Çevre kolları, toplulukları oluşturulması için öğrencileri bilinçlendirmek.Model olmak için çevreye karşı farkındalık kazandıracak etkinliklere katılmak ve katılıma teşvik etmek."*
(07, K): *"Evvela eğitimcilerin kendileri bir örnek teşkil etmelidir. Şahsi gibi algılanabilse bile " sigara içen" bir eğitimci çok da fazla çevre etiğinden bahsetmemeli.Pek gerçekçi olmuyor… Eğitimciler her ne dersi olursa olsun çevre bilincini aşılamalıdır…"*

(10, K): *"Küçük yaştan bireyleri bilinçlendirerek en önemlisi kendi hayatıyla bunun örneğini birebir sergilemek. Bununla ilgili dramalar, hikaye yazma ödevleri verebilirler.Öğrencileri engellilere yönelik bilgilendirmek, bizim de her an engelli olabileceğimizi aşılamak, huzur evlerine ziyaret, ihtiyacı olan bireylere el birliğiyle yardımcı olmak böyle projeler yapmalı eğitimciler.Öğrencileresadece kendileri için yaşamamaları gerektiği öğretilmeli."*
(14, K): *"Eğitimcilere birçok görev düşüyor. Görevden ziyade içselleştirilmiş bir olgu olarak görmelerini ve öğrencilere de bu yönde uygulayıcı projeler yapmalarını isterdim.Çünkübunu davranışa dökmeden önce düşüncede ve duyguda yaşamak lazım.Öğrencilere sorumluluk vererek, çevreyi birlikte inceleyerek gerçekleştirebilinir."*
(17, K): *"Öncelikle empati. Çevrenin dili yok ki derdini anlatsın.Kendilerini çevre yerine koysunlar zarar verenler bakalım ne kadar sabredebiliyor?"*
(18, K): *"Paneller, konferanslar, sempozyumlar hazırlama."*
(24, K): *"Küçük bireylerin beyni oyun hamurudur.Ona nasıl şekil verirsen o hayatını öyle devam ettirecektir.Ona bu farkındalığı sağlamak için öncelikle ona çevreyi somut bir şekilde tanıtmalıyız.Daha sonra konu ile alakalı videolar, görseller göstermeliyiz.Bizçevreye iyi davranırsak dönüt bu olur, kötü davranırsak bu olur şeklinde ona ayrım yaptırmalı ve nasıl olması gerekiyorsa ona uygun davranışları eğitimciler se sergilemeli, örnek olmalı."*
(25, K): *"Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma konusunda eğitimcilerin sabırla öğrencilere ve hatta her ne kadar günümüzde büyük şehirlerde eğitimcilere eskisi kadar değer verilmese de küçük alanlarda sözü dinlenen olduğu için, halka da bu bilinci yerleştirmek için kendisini düzelterek, doğrusunu yaparak ve bununla birlikte bir takım uyarılar ve eğitimle insanları bilgilendirmesi gerekmektedir."*
(26, K): *"Doğanın kanunundan bahsetmeli, çevremizdekileri bilinçlendirmeli.Davranışlarımızla örnek olmalı, diğergam olabilmeyi öğrenmeli, empatik yaklaşmayı bilmeliyiz."*
(28,K): *"Okul öncesi eğitimden başlanarak çocuklara gerçek anlamda çevre sevgisi kazandırmak."*

5. Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Faaliyetlerle İlgili Görüşler

Öğretmen adaylarının *"çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmada öncelikle ve özellikle hangi tür faaliyetler yapılmalıdır?"*sorusundaki etkinlik türüne yönelik olarak; öncelikle çevreye yönelik olumsuz davranış ve tutumların fizibilitesinin çıkartılması, bu davranış ve tutumların altındaki etkenlerin ortaya koyulması ve bu etkenlere yönelik eğitici faaliyetlerin planlanması, çevreye yönelik olumsuz fiilleri engelleyici nitelikte yaptırımların ve cezaların uygulanması, eğitsel faaliyetlerin daha fazla doğayla iç içe yürütülmesi, sosyal sorumluluk kapsamında faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, kişilerde bireysel sorumluluk bilincinin yaşamın erken yaşlarından itibaren eğitime dahil oldukları yerlerde işlenmesi, toplumun cazibe alanları göz önünde bulundurularak kitlesel olarak tesir oluşturacak faaliyetlerin planlanması gerektiği belirtilmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şu şekildedir;
(06, K): *"Yaşadığımız çevrede öncelikle bir araştırma yapılarak çevre etiğine uygun olmayan tutum ve davranışlar tespit edilmeli ve özellikle yaşadığımız çevreye karşı olumlu tutumlar sergilememizin neden bu kadar önemli olduğu, bu durumun sürekliliği ve artışının olduğu, bu durumun sürekliliği ve artışının devamında çevremizin nasıl bir durumla karşı karşıya kalacağına dair farkındalık oluşturmaya yönelik faaliyetler yapılmalı."*
(07, K): *"Yasal düzenlemeler yapılmalı. Organize sanayi bölgelerinde bile yasal düzenlemeler, yasalar, kanunlar olmasına rağmen yasa dışı faaliyetler yapılıyor.Bunun için ağır ceza yaptırımları olmalıdır.Geri dönüşüm ve sürdürebilirlik konusunda televizyonlarda her gün en yoğun izlenme vakitlerinde 30 dakika bilgilendirme yapılmalı.Geri dönüşüm ve çöp ayırma işlemleri her evde yapılarak her evde 4-5 çeşit çöp kovaları konmalı sokaklara; evsel atıklar organik poşetlere konarak sadece evsel atık çöp kovasına konmalıdır.Bir pet şişede en az üç çeşit plastik var.Bu şişeden çıkanlar üç ayrı kovaya konmalıdır.Konserve kutusunda hiçbir kalıntı kalmadan dışındaki kağıtlar çıkartılarak metal kutusuna konmalı.Ne kadar uğraştırıcı olsa da yaptırımlar olursa yapılabilir."*
(09, K): *"Doğa ile baş başa kalma, sürekli etkileşim halinde olma daha çok anlamayı, sevmeyi sağlayabilir. İnsan kendisi deneyimleyip farkına varırsa daha etkili ve duyarlı bir toplum olur."*
(10, K): *"Öncelikle genel birey tanımına göre dezavantajlı olan bireyler için nasıl düşünmemiz gerektiğinden başlanarak onlar için ne yapılabilire kadar her şeyi ele alan faaliyetler yapılmalı. Doğal kaynakları, tüketim çılgınlığına dair bilinçlendirmeler yapılmalıdır. Gelecek nesiller de yaşasın diye onlara iyi bir çevre ve doğa bırakmalıyız. Doğal dengeyi bozan unsurları en aza indirmeliyiz. Çevre bilinci aşılanmalıdır."*
(11, K): *"Okul öncesi dönemden başlanarak bireyler için çevrenin vazgeçilmez bir öğe olduğu ve bireylerin çevrenin bir parçası olduğu bilinci oluşturulmalıdır. Bunun için de bireylerin yaş ve gelişim dönemleri dikkate alınarak etkinlikler yapılmalıdır. Kamp türü etkinlikler yapılabilir."*
(13, K): *"Yenilenebilir enerji ve ekosistemin önemine değinerek çevre etiğinin önemine yönelik bilgilendirme ve farkındalık yaratma. Sınıfıma anket uygulanırken arkadaşlar aslında bu konuda yeterince bilgili olmadığını dile getirdiler. Herhangi bir konuda farkındalık yaratmak için bireylerin konu ile ilgili ortak bir noktaları veya hayatlarına dokunacak şekilde dizayn edilmeli."*
(25, K): *"Ülkemiz insanı göz önünde bulundurulduğunda konferans tarzı faaliyetlerin pek yararlı olacağını düşünmüyorum. Bu konuda insanlara ilgi çekici, sonucunda insanların bunu yaptığı için kendini gururlu hissedeceği yarışmalar, onura edici faaliyetler yapılmalıdır."*

6. Çevreye Karşı Tutumlarınızı Ve Değer Yargılarınızı Yönlendiren Etkenler İle İlgili Görüşler

Son soru olan "*çevreye karşı tutumlarınızı ve değer yargılarınızı yönlendiren etkenler nelerdir?*"sorusuna yönelik olarak katılımcılar; öncelikle ailenin yetiştirme şeklinin temel etken olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda alınan eğitim ve okutulan kitapların, rol model konumundaki kişilerin, sosyal medyada yayılan çevreye yönelik haberlerin, ödül alan projelerin, evcil bir hayvana sahip olmanın, izlenilen filmlerin, yaşanılan beldenin, sosyal çevrenin, din, vicdan ve kültür unsurlarının, içgüdüsel hislerin, doğal dengenin bozulduğuna dair bireysel gözlemlerin, toplumsal kuralların, bireysel mesuliyet duygusunun, ahlak kurallarının yargılarını yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Erten de (2004) bu hususa dikkat çekerek şunları söyler: "*Özellikle çocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında çok etkilidir*." Araştırmaya katılan tüm öğrenciler aile faktörüne dikkat çekmişlerdir. Bu alt boyuta yönelik katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler şu şekildedir;
(01, K): *"Ailemden aldığım yönlendirme ve bilgilendirmeler."*
(04, K): *"Aileden alınan eğitim, ilkokul sıralarında öğretmenlerin öğrencilere aşılaması, okuduğumuz kitaplar, izlediğimiz çizgi film ve filmler"*
(05, K): *"Öncelikle bir kedi sahibi olmam, evimde birçok hayvan beslemiş olmam çevreye karşı olumlu yönlendiriyor beni…"*
(06, K): *"Sosyal medyada karşılaştığımız çevreye yönelik haberler, faaliyetler, başarı elde eden projeler, sokakta okulda markette vb gördüğümüz posterler, okulda gerçekleştirilen faaliyetler, çevreye yapılan olumsuz davranışın ilerde bize nasıl bir sonuç getireceğini bilmek."*
(07, K): *"Benim tutum ve yargılarımı yönlendiren ilk etken köyde bir çocukluk geçirmiş olmam…"*
(08, K): *"Aile, arkadaş, öğretmen, komşu bu kişiler bizim çevreye karşı tutumlarımızı ve değer yargılarımızı yönlendiren başlıca etkenlerdir."*
(10, K): *"Din ve vicdanın, kültürün, ailemin aktardığı değer yargıları, doğaya karşı bilincim, doğaya sevgim."*
(13, K): *"Evren saat gibidir. Hepimiz bir parçasıyız. Bir alandaki bozulma diğer sistemleri de etkileyecektir. Bütünlük bilinci diyebiliriz. Aile faktörü bu bilincin oluşmasında etkili olmadı, biraz da içsel bir şey denilebilir."*
(18, K): *"Globalleşen dünyada mevsimlerin, yağmur, kar vb doğa olaylarının altüst olup eskisi gibi olmayışı, insanların doğaya karşı bilinçsizliği çevreye karşı yönlendiren etkenlerdir."*
(19, K): *"Vicdanım. Vicdanımız çevreye karşı yapılan yanlışa göz yummamıza izin veriyorsa bu problemdir. Benim vicdanım izin vermediği için en önemli etken vicdandır."*
(20, K): *"İlk önce tutumlarımı yönlendiren etken inancımdır. İslam dininin "hak" kavramına vermiş olduğu önemdir, hoşgörü anlayışıdır ve benim de bir Müslüman olarak üzerime düşen görevleri yerine getirmem gerektiği düşüncesidir. Daha sonra ailem, çevrem, içinde bulunduğum toplum bu değer yargıları üzerinde etkisi olan etkenlerdir."*
(22, K): *"Çevre kuralları, okulda aldığım eğitim ve sonraki nesle, çevremizi dünyamızı temiz bırakma isteği."*
(24, K): *"Bize örnek olan kişilerin davranışlarıdır. Çünkü toplumumuzda " kuş gördüğü yuvayı yapar " mantığı hakimdir."*
(28, K): *"Ahlakın, edebin, bilinçliliğin gereklerini yerine getirmeye özen gösteriyorum."*

4.Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları, çevre etiği kavramının "İnsan ve doğal çevre arasındaki ilişkileri inceleyen, düzenleyen, biçimlendiren bir konu alanı" olması üzerinde durmuşlardır. Bu tanım, insanlar ile doğal çevreleri arasındaki ahlaki ilişkilerin sistematik bir biçimde incelenmesi (Jardins, 2006) tanımıyla literatüre uygun düşmektedir. Ayrıca çevre etiğinin çevreyi korumaya yönelik faaliyetleri, çevreye yönelik davranış ve değerleri (İlhan, 2013; Keleş ve Hamamcı, 2005), çevresel ilişkileri ahlak kuralları ekseninde yürütmeyi (İlhan, 2013), çevre sorunlarına karşı duyarlılık göstermeyi, çevreye yönelik bireysel sorumlulukların varlığını kabul etmeyi (Birden, 2016; Gül, 2014) içerdiği yönünde açıklamalar yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının "canlı ve cansızlara değer verme" ifadesinin ne anlama geldiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; insanda kendisi dışında başka varlıkların olduğuna yönelik farkındalık geliştirme, doğanın unsurlarını kavramak ve kabullenmek, doğal dengeyi korumak ve bozucu yönde müdahalelerden kaçınmak, olumlu çevre ilişkisi oluşturma, insanların canlı ve cansız varlıklara karşı saygı ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri yönünde çevresel değerlere sahip olma, canlı ve cansız varlıklara saygı duymanın, zarar vermemenin, yaşam hakları olduğunu kabullenmenin onlara değer vermek olduğunu ifade etmişlerdir. Gül'ün, çevre bahsi mevzu olduğunda akla ilk gelen kavramların "saygı" , "sorumluluk" ve "farkındalık" duyguları olduğunu belirttiği ifadesi şu şekildedir: "Bu (çevre) etik anlayışın merkezinde "saygı" vardır. Nasıl ki kendi eylemlerimizden, onların sonuçlarından sorumluysak, çevre söz konusu olduğunda da eylemlerimizden ve ortaya çıkacak sonuçlardan da sorumluyuz. Buradaki kazanım tamamen insanın kendisine dönecek olan kazanımdır. Sadece kendisini değil, kendisinden sonra gelecek nesiller için çevreye saygı duyması ve sorumluluk içinde hareket etmesi gerekir" (Gül, 2014; akt. Ağbuğa, 2016).
Çevreye yönelik "ahlaki sorumluluk ve duyarlılık" ifadesi sizce neyi anlatmaktadır? ifadesine katılımcılar; ahlaki sorumluluk kavramının toplumca kayıt altına alınan çevresel kurallara bireysel olarak uyma zorunluluğu olduğu, çevreye yönelik davranış ve tasarruflarda ahlaki kural ve normları merkeze alarak hareket etmenin gerekliliği, duyarlılığın ise kişiden kişiye değişen bir vicdani hassasiyet olduğu üzerinde durmuşlardır.Değerler felsefesi ya da etik içerisinde sorumluluk, zorunluluk, görev gibi kimi kavramlar yer almaktadır (Örs, der. Keleş, 1997; akt. Birden, 2016).Etik, çevre etiği ile beraber incelendiğinde "iyi" ve "kötü" sorularını sorarak, insanların birbirleriyle ya da çevreleriyle olan ilişkilerinde hangi davranışın iyi ya da doğru, hangi davranışın kötü ya da yanlış olduğunu belirleyerek, insanları kötü veya yanlış davranışlardan uzak tutmaya, iyi veya doğru davranışları yapmaya özendirmeye çalışmaktadır.(Birden, 2016) Bu anlamda etiğin, sınırlayıcı bir özelliği vardır (Ergün ve Çobanoğlu, 2013). Öte yandan sorumluluğun çevre etiğinde kim için ve ne için duyulması gerektiği soruları büyük bir önem taşımakta olup doğal çevrenin bozulmasını önlemek, doğanın dengesini yeniden kurmak, insanlığın çıkarlarını korumak ve insanlar dışında diğer canlıların da korunmasını sağlamak sorumluluk konuları arasında sayılmaktadır (Keleş vd. 2012; akt. Birden, 2016).

"*Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturmada* eğitimcilere düşen görevler" konusunda ise katılımcılar;eğitimcilerin rol model olmaları, eğitim faaliyetlerini düzenlerken gelişim dönemine göre çevre sevgisi ve bilincini aşılama, doğayı merkeze alan etkinlikler planlama ve öğrencilerle beraber rol alma, seminerler, paneller, sempozyumlar düzenleme, çevre gezileri, empati ve diğerkamlık duygusunu geliştirici etkinlikler, afiş ve sergi etkinlikleri, film izleme, çevre kolları ve toplulukları oluşturma, ağaç dikme faaliyetleri organize etme, toplumun her kesimine ulaşacak şekilde faaliyetler düzenleme gibi faaliyetlere öncülük etmeleri şeklinde önerileri vurgulamıştır. Çevre eğitimine katılan öğretmenler ve öğrencilerin okul içinde ve dışında birlikte etkinliklere katılması gerektiği ve etkinlikler sırasındaki ilişkilerin katı bir hiyerarşik düzen içinde olmaması, çevre eğitiminde

olayların sosyal ve kültürel kapsamıyla, ekonomik neden ve sonuçlarıyla, yerel ve evrensel ölçeklerden bakmayı içeren bütünsel bir eğitim amaçlanarak verilmesi, geleneksel ve klasik anlatımlarda yer alan soyut kavramlardan ziyade somut kavramlar ile çevrenin sunduğu doğal ve kültürel değerlerin eğitimin konusu olması (Ozaner, 2004; akt. Ağbuğa, 2016) şeklinde sayılanlar katılımcı görüşleri ile uyuşmaktadır.Ayrıca, Keleş vd.,(2010) "*çevreye duyarlı, olumlu tutumlara sahip bilinçli öğretmenlerin bu sürecin geliştirilmesinde etkili oldukları; verimli bir çevre eğitimi için, gerek duyarlı bir rol modeli olarak gerekse doğru ve geçerli öğretim yöntemlerini uygulayarak önemli katkılar sağlayacakları*" nı belirtir.
"*Çevre etiğine yönelik farkındalık oluşturma*" da ne tür faaliyetler yürütülmesine yönelik olarak da katılımcılar;çevreye yönelik olumsuz fiilleri engelleyici nitelikte yaptırımların ve cezaların uygulanması, eğitsel faaliyetlerin daha fazla doğayla iç içe yürütülmesi, sosyal sorumluluk kapsamında faaliyetlerin gerçekleştirilmesi, kişilerde bireysel sorumluluk bilincinin yaşamın erken yaşlarından itibaren eğitime dahil oldukları yerlerde işlenmesi, toplumun cazibe alanları göz önünde bulundurularak kitlesel olarak tesir oluşturacak faaliyetlerin planlanması gerektiği belirtilmiştir.Çevre değerlerinin korunması hususunda, insanların neleri yapıp nelerden kaçınması gerektiği, iyi ve doğru olanı, kötü ve yanlış olandan ayırt edebilmenin nesnel ölçütlerini bulmadaki güçlük, aslında bunların bilinmiyor oluşundan çok, yaptırımlarının oluşturulmamış olması ya da gereği gibi uygulanmaması nedenleri ile açıklanmaktadır (Birden, 2016). Beden bilincini yani temizliğini, bakımını ve özenini nasıl çocuk yaşta ebeveynler olarak ya da okullarda öğretmenler olarak veriyorsak, çevre bilincini ve farkındalığını da bu yaşlarda vermek zorundayız (Ağbuğa, 2016).
Son olarak "*çevreye karşı tutumlarınızı ve değer yargılarınızı yönlendiren etkenler nelerdir?*"sorusuna yönelik olarak katılımcılar; okulda alınan eğitim ve okutulan kitapların, rol model konumundaki kişilerin, sosyal medyada yayılan çevreye yönelik haberlerin, ödül alan projelerin, evcil bir hayvana sahip olmanın, izlenilen filmlerin, yaşanılan beldenin, sosyal çevrenin, din, vicdan ve kültür unsurlarının, içgüdüsel hislerin, doğal dengenin bozulduğuna dair bireysel gözlemlerin, toplumsal kuralların, bireysel mesuliyet duygusunun, ahlak kurallarının yargılarını yönlendirdiğini belirtmişlerdir.İnsan, akıl ötesi bir güce (Tanrı), yargıya (Hukuk) ya da kendi duyuncuna (Ahlak) karşı bir sorumluluk duymaktadır (Birden, 2016).Birçok dinde insanların doğal dünyaya karşı sorumluluklarını, insanlara bir yaratıcı tarafından emanet edilmiş kaynakların emanetçisi gözüyle bakan ve Tanrının yarattığı çevreye saygılı olunması gerektiği şeklinde bir genel anlayış vardır (Keleş ve Hamamcı, 2005; akt. Çeken, 2017). Ayrıca, belirli bir davranışın etiğe uygun olup olmadığı, yalnızca bireylerin kişisel etik ve değerleri tarafından değil, kitle iletişim, çıkar grupları ve örgütleri de içine alan toplum tarafından belirlenmektedir (Kırel, akt. İlhan, 2005).

5. Öneriler

Öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı durumlarının incelendiği bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir: Tüm öğretim kademelerinde görev yapan eğitimcilerin muhakkak ki bir yükseköğretim kurumunun ürünü olduğu düşünüldüğünde, eğitim seviyelerinin tamamında görev alacak olan eğiticileri yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilen çevre eğitimi, bireylerin çevreye yönelik farkındalık, bilgi, tutum yani bilinç kazanmalarında anahtar bir rol oynamaktadır (Güven ve Aydoğdu, 2012). Eğitim fakültesinin farklı lisans programında eğitimine devam eden öğretmen adaylarının görüşleri alınarak şekillendirilen bu çalışma, yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimi derslerine yer verilmesinin ne denli önemli olduğu noktasında fikir vermektedir. Ayrıca, insan haklarından tutun da yerel ve küresel adalet sistemlerine kadar bütün etik alanların çevre etiğinden etkilendiği (Ağbuğa, 2016) gerçeğinden hareketle yükseköğretim kurumlarının ders içeriğine çevre etiği konusuyla ilgili derslerin daha fazla yer almasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Özellikle çevre eğitimi planlanırken küçük yaşlardan itibaren, insanın çevreye yönelik tutum ve değer yargılarını etkileyen etkenler hesaba katılarak eğitimin çerçevesi şekillendirilmeli, sadece bilginin yüklendiği ortamlardan ziyade etkinlik ve yaşantı merkezli çevre eğitimlerine programda daha fazla yer verilmelidir. Değer yargılarının eğitim içerisinde tanımlayarak değil de yaşam içerisinde örnek göstermek yoluyla aktarılmasının daha uygun olacağı eğitimciler tarafından da vurgulanmaktadır (Fırat, 2003).

Öğretmenlere çevre etiğinin temelini oluşturan yaklaşımların anlatıldığı, kendilerine etik bakış açısı kazandırabilecek veya etik bakış açılarını revize edebilecekleri hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Öğretmen adayları yöneltilen bazı sorularda çevre merkezli algılar belirtmişlerse de insan merkezli algıya sahip öğretmen adaylarının varlığı, bu konularda öğretmen adaylarının algılarının değiştirilmesi gerektiğinin bir işaretidir. Eğitimi planlarken felsefi temeller gözden geçirilmeli ve çevre merkezci etik anlayışa uygun çevre algısı oluşturmaya yönelik daha fazla etkinlik planlanmalıdır.

Son olarak; insanın diğer canlı-cansız varlıklarla ilişkilerini yeniden düzenleyen varlık bütünlüğü bilincine dayanan yeni bir kültürün gereği olarak ortaya çıkan çevre etiği, ekosistemi oluşturan tüm varlıkların uyum ve işbirliği içinde var olabileceği bir yaşam etiğinin temelini oluşturmaktadır (Akkoyunlu Ertan, 1998). Bütün eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin ve toplumun her kademesindeki bireylerin çevre etiği farkındalığını ortaya koyacak uygulamalar ve çalışmalar planlanmalıdır.

Kaynakça

Ağbuğa, F., (2016). Çevre Sorunlarına Etik Bir Yaklaşım: "Felsefi Bir Sorgulama", (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Akkoyunlu Ertan, K. (1998). Çevre Etiği. Amme İdaresi Dergisi,1(31).

Billington, R. (1997). Billington, *Felsefeyi Yaşamak (Ahlak Düşüncesine Giriş),*(İstanbul: Ayrıntı Yayınları) (Çev. Abdullah Yılmaz).

Birden, B.(2016). Çevre Etiğinde Bireyin Ahlaki Sorumluluğuna Kısa Bir Bakış, Türkiye Biyoetik Dergisi, Vol. 3, No. 1, 4-14)

Büyüköztürk, Ş. vd. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayınları.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education. (6th edition). London: Routledge Falmer.
Çeken, G.(2017). Etik Değerler Açısından Çevre Sorunları, Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (2), 345-358.
Dervişoğlu S.ve Kılıç D. S.(2013).Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Educationand Teaching, Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:10 ISSN: 2146-9199
Des Jardins, J. R. (2006). Çevre Etiği Çevre Felsefesine Giriş. R. Keleş (Çev.). İmge, Ankara.
Doğan, N. (2008). İş Etiği ve İşletmelerde Çöküş. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Cilt: 10, Sayı:16.
Ergün, T. ve Çobanoğlu, N. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Etiği, Ankara Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 2012, 3(1)
Ertan, B. (2004). 2000'li Yıllarda Çevre Etiği Yaklaşımları ve Türkiye, Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(3).
Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir? Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, Sayı 65/66, Ankara.
Fırat, A. S. (2003).Çevre Etiği Kavramı Üzerine Yeniden Düşünmek, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, Cilt.58, Sayı.3, 105-144
Gül, F. (2014). Denizli Haberde çevre etiği ile ilgili yayınlanan konuşması, 28 Ekim 2014.
Güven, E. ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi, Journal of Teacher Education and Educators Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi Volume/Cilt 1, Number/Sayı 2, 2012, 185-202
İlhan, D. (2013). Türkiye'de Benimsenen Çevre Etiği Yaklaşımları: Gönüllü Çevre Kuruluşları Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
Kaypak, Ş. (2010). Kentsel Dönüşüm Faaliyetlerine Etik ve Sosyal Sorumluluk Temelli Bir Yaklaşım, Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, Sayı: 3, Cilt: 2.13.
Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Bilinci, Çevresel Tutum, Düşünce ve Davranışlarının Doğa Eğitimi Projesine Bağlı Değişimi ve Kalıcılığının Değerlendirilmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 32, 384-401.
Keleş R, Hamamcı C, Çoban A. (2012). Çevre Politikası. İmge Kitabevi Yayınları. 7. Baskı, Ankara.
Keleş, R. ve Hamamcı, C. (2005). Çevre Politikası, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara. Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 3(2):84-105.
Kellert, S. (1996). The Value of Life: Biological Diversity and Human Society. Washington, DC: Island Press.
Mahmutoğlu, A. (2010). Türkiye'de Kırsal Çevre Etiği Konusunda Mülki İdare Amirlerinin Görüşleri, Türk İdare Dergisi, (468), 103-130.
Meyers, R.B. (2002). A Heuristic for Environmental Values and Ethics, and A Psychometrıc Instrument to Measure Adult Environmental Ethics and Willingness to Protect the Environment, The Degree of Doctor of Philosophy, Ohio University, ABD.
Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis : an expanded sourcebook. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
Örs Y. "Etik Açısından Doğal Çevremiz". İnsan, Çevre Toplum. Der. Ruşen Keleş, İmge Kitabevi Yayınları. 2. Baskı, Ankara 1997.
Özdemir, O. (2012). The Environmentalism of University Students: Their Ethical Attitudes Toward the Environment, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 373-385
Özer, N. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Etiğine Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2011), Örgütsel Davranış, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
Saka, M., Sürmeli, H. & Öztuna, A. (2009). Which Attitudes Preservice Teachers' Have Towards Environmental Ethics, Procedia Social and Behavioral Sciences, (1), 2475–2479.
Şakacı K. B. (2013).Değer Kavramı Ekseninde Derin Ekoloji Yaklaşımının Çözümlenmesi. Mülkiye Dergisi 37(1),9-29.
Vural, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri, Aşamaları Ve Raporlaştırılması. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 25-38.
Wongchantra, P. & Nuangchalerm, P. (2011). Effects of Environmental Ethics Infusion Instruction on Knowledge and Ethics of Undergraduate Students. Research Journal of Environmental Sciences, 5(1), 77-81.
Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
Yıldız, M. (2016). Doğa Koruma ve Ormancılıkta Kamudaki Karar Vericilerin Çevre Etiği Algısının Uygulamalı Etik Açısından Değerlendirilmesi. (Yayımlanmış Doktora Tezi).Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Fen Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların Tespiti ve Ortadan Kaldırılması: 6-Sigma Yöntemi

Gökhan SONTAY
Gediksaray Ortaokulu
gokhansonta@gmail.com
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr

Özet

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenciler, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan ve çözüm önerileri üreten birey rolünü üstlenirken öğretmenler ise yönlendirici rollünü üstlenirler. Öğretmenler bu süreçte özellikle öğrencilerin zorlandığı fen derslerinde birtakım sorunlarla karşılaşırlar. Fen öğretiminde karşılaşılan bu sorunları en iyi bilenler fen bilimleri öğretmenleridir. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları sorunların 6-Sigma yöntemi belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılmasıdır. 6-Sigma yöntemi, süreçteki eksikliklerin ortadan kaldırılması konusunda etkili olan, verimliliği ve kaliteyi amaçlayan bir iyileştirme yöntemidir. 6-Sigma yönteminin uygulama aşamaları sırasıyla Tanımlama-Ölçme-Analiz-İyileştirme-Kontrol (TÖAİK) olarak bilinmektedir. Bu çalışma nitel araştırma kapsamında, olgu bilim yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 8 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek analizi NVivo 9 programı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci 6-Sigma yönteminin aşamalarına göre düzenlenmiştir. Tanımlama aşamasında, öğretmenlerin fen öğretiminde karşılaştıkları temel sorunlar literatür destekli belirlenmiştir. Ölçme aşamasında öğretmenlerle geçekleştirilen görüşmeler sonrası yapılan analizlerde öğrencileri motivasyon eksikliği, ders araç-gereçleri yetersizliği gibi sorunların ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Devam eden bu araştırmanın iyileştirme aşamasında sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik bir eylem planı hazırlanacaktır. Kontrol aşamasında ise, sürecin genel değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayalı geliştirilen önerilerin fen bilimleri öğretmenleri ve ilgililere yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Fen öğretimi, Karşılaşılan sorunlar, Öğretmen görüşleri, 6-Sigma yöntemi, TÖAİK*

Determination and Elimination of the Encountered Problems of Teachers in Science Teaching: 6-Sigma Method

Gökhan SONTAY
Gediksaray Middle School
gokhansonta@gmail.com
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Amasya Üniversitesi
orhan.karamustafaoglu@amasya.edu.tr

Abstract

In the process of learning and teaching, the students undertake the role of investigating the source of information, questioning and producing the solution suggestion, while the teachers assume the role of guiding. Teachers face several problems in this process, especially in the science classes that students are challenged with. Science teachers are the ones who best understand these problems in science education. The purpose of this research is to determine the 6-Sigma method of the problems faced by science teachers in teaching and to remove them. The 6-Sigma method is a method of improving efficiency and quality that is effective in removing the shortcomings of the process. The application steps of the 6-Sigma method are known as Definition-Measurement-Analysis-Improvement-Control (DMAIC) respectively. This study was carried out phenomenological methodin the scope of qualitative research. The working group of the study is composed of 8 science teachers. Semi-structured interview form was used as data collection tool, recorded with data recorder and analyzed with NVivo 9 program. The application process is arranged according to the stages of the 6-Sigma method. During the identification phase, the main problems faced by teachers in science teaching were identified with literature support. After the interviews conducted with the teachers during the measurement phase, it was determined that problems such as lack of motivation, inadequacy of course materials and tools appeared in the students analyzes. An ongoing action plan will be drawn up to eliminate the problems in the recovery phase. In the control phase, a general evaluation of the process will be carried out. The suggestions developed based on the results of this research are thought to be useful to science teachers and related people.

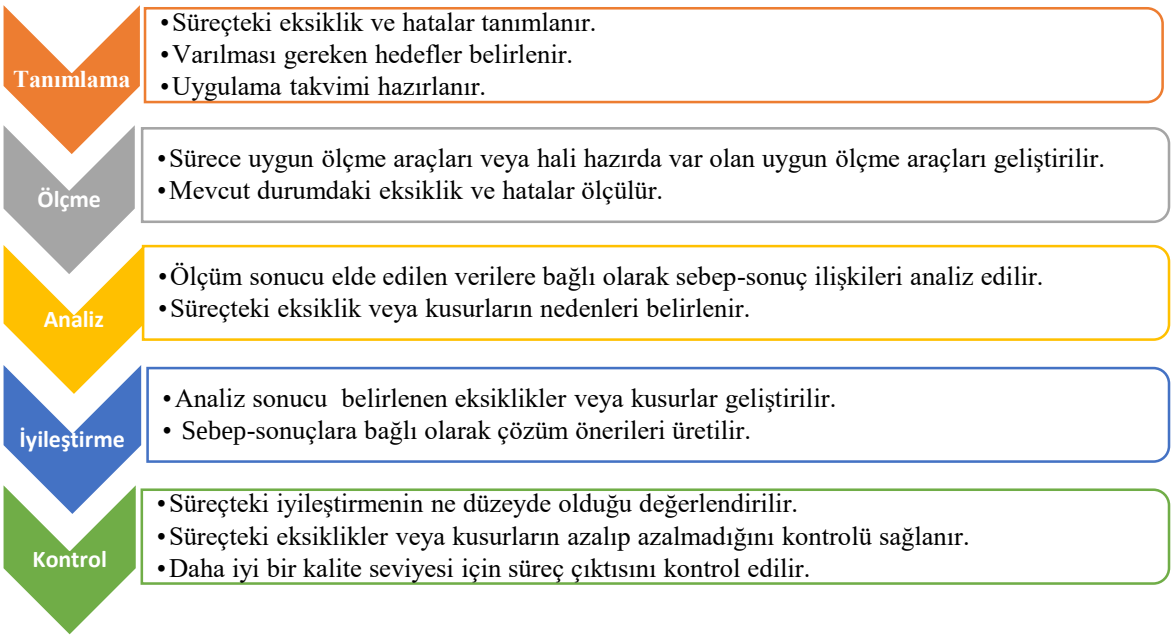
Keywords: *Science teaching, Encountered problems, Teacher views, 6-sigma method, DMAIC*

1. Giriş

Fen öğretiminde öğrenme ve öğretme süreci birçok faktörü içine alan karmaşık bir süreçtir. Fen öğretiminde öğrenciler, bilginin kaynağını araştıran, sorgulayan ve çözüm önerileri üreten birey rolünü üstlenirken öğretmenler ise yönlendirici rollünü üstlenirler (Balbağ ve Karaer, 2016). Bu süreçte fen öğretmenleri öğrencileri doğru yönlendiremediklerinde öğrenciler sahip oldukları bu rolleri göstermekte zorlanabilirler. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir öğretim sağlanamayan sınıflarda öğrenciler istenmedik davranışlara yönelebilir (Şentürk, 2010). Dolayısıyla bu durum öğretimin kalitesinin düşmesine neden olabilir. Öğretimin kalitesinin artırılması için öğretim sürecinde yaşanan sorunlara en yakından tanık olan fen öğretmenlerininöğretim sürecinde yaşadıkları güçlüklerin, eksikliklerin veya problemlerin belirlenerek bunların ortadan kaldırılması sağlanabilir. Bunun sağlanması ise belirli bir süreç ve sistematik bir yöntem gerektirebilir. Bir süreçte yaşanan sorunların belirlenerek bu sorunların belirli aşamalarla ortadan kaldırılması ile kaliteyi artırmayı hedefleyen 6-Sigma yönteminin öğretim sürecinde kaliteyi artırabileceği düşünülmektedir.

Literatür araştırıldığında, *finans* (Kukreja, Ricks ve Meyer, 2009), *imalat* (Antony, Gijo, Kumar ve Ghadge, 2016) *mühendislik* (Babajide ve Moore, 2015) *iş dünyası* (Hopen ve Cudney, 2016) gibi farklı alanlarda kaliteyi amaçlayan 6-Sigma yönteminin eğitim alanındaki uygulamaları henüz yenidir. Eğitim alanında *yüksek öğretim* (Cudney ve Kanigolla, 2014; Kanigolla, Cudney, Corns ve Samaranayake, 2014; Mohmand, 2016) ve *ortaokul* (Karamustafaoğlu ve Sontay, 2018; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2018) düzeyinde uygulamaları olan 6-Sigma yöntemi, hali hazırda olan sorunların ortadan kaldırılması ya da bu sorunların azaltılması ile var olan durumun iyileştirilmesi olarak tanımlanabilir (Paul, Nordstrum ve

Cudney,2017). Bu sorunların ortadan kaldırılması 6-Sigma yönteminin 5 aşaması ile mümkündür. 6-Sigma yönteminin aşamaları (TÖAİK) ve özellikleri Şekil 1'de yer almaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2017).



Şekil 1. *6-Sigma TÖAİK Basamakları*

Fen öğretiminde karşılaşılan bu sorunları en iyi bilenler fen bilimleri öğretmenleridir. Bu yüzden bu sorunların ortadan kaldırılması için fen öğretmenlerinin düşünceleri önem arz etmektedir. Ancak bu durumun sistematik olarak yapılandırılması önemlidir. Fen öğretimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların 6-Sigma yönteminin aşamalarına uygun şekilde yansıtılması ile sistematik olarak süreçteki iyileştirmeler gözlenebilir. Bu sayede öğretimdeki kalitenin artması sağlanabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları sorunların 6-Sigma yöntemi ile belirlenmesi ve bu sorunların ortadan kaldırılmasıdır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi yaklaşımı kapsamında *olgubilim*deseninden yararlanılmıştır. Olgubilim deseni ilebireylerin bir olguya yönelik düşünceleri ve bu olgulara yükledikleri anlamların derinlemesine incelenmesi sağlanır (Cresswell, 2013). Bu araştırmadaçalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunları nasıl algıladıkları derinlemesine incelendiği için bu araştırmanın modeli olgubilim olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 8 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, maksimum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemin kullanılmasında öğretmenlerin farklı mesleki kıdemleri, farklı şehirde görev yapmaları, farklı cinsiyete ve farklı öğrenim seviyelerine sahip olmaları etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında fen bilimleri eğitiminde alan uzmanı 2 öğretim üyesi ve 2 fen bilimleri öğretmeninin uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşlerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracının güvenirliği için araştırmacılar arasında fikir birliğine bakılmıştır. Bu çalışmayı gerçekleştiren 2 araştırmacı birbirinden habersiz görüşme formundaki verileri ayrı ayrı kodlamışlardır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodladıkları verileri birbirleri ile karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmacılar fikir birliğine varılamayan kodları atmıştır. Fikir birliğine varılan kodların ise güvenirlik değerlerine bakılmıştır. Kategorilerin güvenirlik değerleri "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Veri toplama aracı 5 kategoriden oluşmaktadır.

Öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisinin uyum yüzdesi 0,92, okul yönetimi kaynaklı sorunlar kategorisinin uyum yüzdesi 0,88, okulun fiziki yapısı kaynaklı sorunlar kategorisinin uyum yüzdesi 0,86, öğretim programı kaynaklı sorunlar kategorisinin uyum yüzdesi 0,92, diğer sorunlar kategorisinin uyum yüzdesi 0,88 olarak tespit edilmiştir. Veri toplama aracınını genel uyum yüzdesi ise 0,89 olarak belirlenmiştir. Patton'a (2002) göre kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az %80 olması gerektiğini ifade etmektedir. Genel uyum yüzdeleri incelendiğinde veri toplama aracının güvenilir olduğu söylenebilir. Veri toplama aracında şu sorular yer almaktadır:

1. Fen öğretimi sürecinde öğrenci kaynaklı sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?
1.a. Öğrenciden kaynaklı sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

2. Fen öğretimi süreci hakkında okul yönetimi kaynaklı sorunlar nelerdir?
2.a Okul yönetimi ile ilgili karşılaştığınız sorunlar için hangi çözümleri önerirsiniz?
3. Fen öğretimi sürecinde okulun fiziki kaynaklı sorunları nelerdir? Açıklar mısınız?
3.a. Okulun fiziki kaynaklı sorunları için çözüm önerileriniz nelerdir?
4. Fen öğretimi sürecinde öğretim programı kaynaklı sorunları nelerdir? Açıklar mısınız?
4.a. Öğretim programı kaynaklı sorunları için çözüm önerileriniz nelerdir?
5. Fen öğretimi sürecinde karşılaştığınız diğer sorunlar nelerdir? Açıklar mısınız?
5.a. Karşılaştığınız diğer sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler 6-Sigma yöntemi basamaklarına gore toplanmıştır. Bu basamaklarda gerçekleşen durumlar şu şekildedir:
Tanımlama: Bu basamakta fen öğretiminde karşılaşılan güçlükler ile ilgili literatür kaynaklı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalardan elde edilen bilgiler neticesinde belirli kategoriler oluşturulmuştur. Varılması gereken hedefler belirlenmiştir.
Ölçme: Ölçme basamağında oluşturulan kategorilere bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ölçme aracı olarak hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerine uygulanmıştır.
Analiz: Bu basamak ölçme basamağında öğretmenlere uygulanan fen öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunun analiz edildiği basamaktır. Bu analizde betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve buna bağlı olarak tablolar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucu oluşturulan tablolar bulgular bölümünde sunulmuştur.
İyileştirme: Bu basamakta öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması için öğretmenlere soruların sorulara ek olarak soruların yer aldığı basamaktır. İyileştirme basamağında öğretim sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü için görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler araştırmanın bulgular bölümünde yer almaktadır.
Kontrol: Araştırmacılar tarafından genel değerlendirmenin yapıldığı basamaktır. Bu araştırma için tartışma ve sonuç bölümü, genel değerlendirmenin yapıldığı kısımdır.

VeriAnalizi

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin çalışmada araştırılması istenen kategorilere göre anlamlı olacak biçimde bir araya getirildiği ve katılımcı bireylerin görüşlerini net bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntıların yer aldığı bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gerçekleştirilen bu analizde öncelikle görüşme yapılacak öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerin başka şehirlerde olması nedeniyle mobil telefon aracılığıyla karşılıklı görüşmeler sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından not alınarak Microsoft Word programına aktarılmıştır. Görüşmeler tek tek incelenerek anlamlı olan ifadeler kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan bu veriler önceden oluşturulan kategorilerin içerisine alınmıştır.Kategorileirn oluşturulmasında ve yorumlanmasında tablolardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde fen bilimleri öğretmenlerinin isimleri gizli tutularak öğretmenlere $Ö_1$'den $Ö_8$'e kadar kod numaraları verilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde betimsel analiz sonucu oluşturulan kategorilere, bu kategorilere ait kodlara ve öğretmen görüşlerinden birebir ifadelere yer verilmiştir. Kategoriler ayrı ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Tablolarda belirlenen kategoriler, fen öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri öğretmen kodları belirtilerek sunulmuştur. Tabloların altında ise örnek öğretmen görüşlerine yer vermişmiştir.

Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Kategorisine Ait Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen "öğrenci kaynaklı sorunlar" kategorisine ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğrenci kaynaklı sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşleri*

Kategori	Karşılaşılan Sorunlar	Çözüm Önerileri	Öğretmen Kodu
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Sınıf yönetiminin zor olması	Okul yönetimi ile işbirliği içerisine girilmesi	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
	Disiplin sorunu	Öğrencilerle beraber sınıf kurallarının oluşturulması	Ö1, Ö5
	Hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması	Özel eğitim sınıfları açılarak bu öğrencilere takviye derslerin sağlanması	Ö2, Ö4, Ö8
	Derse ilgisizlik	Deney ve Etkinliklerin sayısının artırılması, Okul dışı öğretim amaçlı gezilerin artırılması	Ö1, Ö5, Ö3, Ö7
	Fen dersine karşı olumsuz tutum	Öğrencilere derste sorumluluk verilmesi, Derste yarışmaların yaptırılması	Ö3, Ö6, Ö7
	Okuma-yazma sorunu	Türkçe öğretmeni ile işbirliğinin yapılması	Ö1, Ö6, Ö8
	Kendini ifade edememe	Ders esnasında bir konunun öğrenciler tarafından diğer öğrencilere anlatılması	Ö4, Ö5, Ö8
	Okuduğunu anlamama	Türkçe öğretmeni ile işbirliğinin yapılması, Özel eğitim sınıflarının açılması	Ö2, Ö3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin fen öğretiminde *öğrenci kaynaklı sorunlar* ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri öğretmen kodlarına göre belirtilmiştir. Bu görüşlerden birebir ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"*...Bana göre öğrencilerin fen öğretimindeki en büyük problemleri kendilerini ifade etmekte çok zorlanmalarıdır. Çünkü öğretmen olarak öğrencilerimden beklediklerim konuyu öğrendiklerini kendi cümleleri ile bize anlatabilmeleridir...*(Ö4)"
"*...Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri sorununu çözebilmek için sınıf ortamında tüm öğrencilerin olduğu zamanlarda işlenen konunun öğrenciler tarafından birbirlerine anlatılmasını sağlayan öğrenme ortamları oluşturulabilir...*(Ö8)"
"*...Bence öğretimi etkileyen büyük sorunlardan birisi sınıf yönetimindeki sorunlardır. Çünkü sınıfın yönetiminde problemler olursa bu durum öğretimi de etkileyecektir ve öğrencilerin derste konuyu daha iyi öğrenmeleri engellenecektir...*(Ö2)"
"*...Sınıf yönetimi sorununun çözülmesi için öğretmenlerin okul idaresi ile devamlı iletişimde olmaları gereklidir. Okul yönetimi ile sorun üzerine devamlı görüşmeler sağlanmalıdır...*(Ö7)"

Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar Kategorisine Ait Bulgular
Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen "okul yönetimi kaynaklı sorunlar" kategorisine ait bulgular Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. *Okul yönetimi kaynaklı sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşleri*

Kategori	Karşılaşılan Sorunlar	Çözüm Önerileri	Öğretmen Kodu
Okul Yönetimi Kaynaklı Sorunlar	Okul dışı öğretim amaçlı gezilerin istenmemesi	Okul gezilerinde fen öğretmenlerinin sorumluluk alması, Gezi evraklarının hazırlanmasında okul yönetimine yardımcı olunması	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8
	Öğretmen performanslarının takdir görmemesi	Kişisel sorunlar, Yönetim tarafından hep daha iyisinin istenmesi	Ö1, Ö5
	İletişim bozukluğu	Okul yönetimi ve öğretmenlerin iletişim seminerleri alması	Ö2, Ö4, Ö8
	İşbirliğinin yapılmaması	Rehber öğretmenlerin aracı olması	Ö1, Ö5, Ö3, Ö7
	Fen materyallerinin temin edilmemesi	Fen öğretmenlerinin araç gereç alımında yönetime yardımcı olması, Fen öğretmenlerinin diğer zümreleri ile iletişim içerisinde olması	Ö3, Ö6, Ö7

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin *okul yönetimi kaynaklı sorunlar* ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri öğretmen kodlarına göre belirtilmiştir. Bu görüşlerden birebir ifadelere aşağıda yer verilmiştir.
"*...Benim gördüğüm okul yönetimi kaynaklı sorunlardan en önemlisi öğretmen ve okul idaresi ile ilgili iletişim sorunudur...*(Ö2)"
"*...Okul idaresi ile ilgili iletişim sorununun çözülmesi için okul idaresi ve öğretmenlerin iletişim konulu seminerler almaları gereklidir...*(Ö4)"
"*...Okul yönetimi kaynaklı sorunlardan birisi okulumuzun laboratuarına malzeme istediğim halde bir türlü okul yönetiminin bunu sağlayamaması. Belki okul idaresinin de gücü yetmemekte. Ancak bu bence öğretimi olumsuz etkilemektedir...*(Ö3)"
"*...Eğer fen öğretmenleri diğer zümreleri ile iletişim içinde olurlarsa kendi aralarında fen materyallerinin temini açısından iyi olur. Ben gittiğim zümre toplantılarında bu durumu bu şekilde dile getiriyorum...*(Ö6)"

Okulun Fiziki Yapısı Kaynaklı Sorunlar Kategorisine Ait Bulgular
Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen "okulun fiziki yapısı kaynaklı sorunlar" kategorisine ait bulgular Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3. *Okulun fiziki yapısı kaynaklı sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşleri*

Kategori	Karşılaşılan Sorunlar	Çözüm Önerileri	Öğretmen Kodu
Okul Fiziki Yapısı Kaynaklı Sorunlar	Sınıfların kalabalık olması	Okul yönetimi ile işbirliği içerisinde sınıfların fiziki duruma göre bölünmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7,
	Materyal eksikliği	Zümre öğretmenleri ile iletişime geçilerek materyal paylaşımına gidilmesi, TÜBİTAK projeleri yapılarak sınıfa materyal temin edilmesi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö8
	Laboratuvar olmaması	Okulun fiziki durumuna göre okul yönetimi aracılığıyla laboratuvar ve malzemelerinin temini için bürokratik girişimlerin yapılması	Ö4, Ö5, Ö6
	Sınıfların deney yapmaya uygun olmaması	Okul bahçesinin bir bölümünün fen dersi işlemeye uygun hale getirilmesi, Sınıf sıralarının kaliteli malzemelerle kaplatılması	Ö3, Ö6, Ö8
	İnternetin sorunlu olması	Okulun fiziki durumuna göre okul yönetimi aracılığıyla bürokratik girişimlerin yapılması	Ö3
	Hijyen problemi	Öğrencilerle beraber onların sorumluluk becerilerinin gelişmesi için temizlik çalışmalarının düzenli bir şekilde yapılması	Ö5, Ö6

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin fen öğretimini olumsuz etkileyen *okulun fiziki yapısı kaynaklı sorunlar* ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri öğretmen kodlarına göre belirtilmiştir. Bu görüşlerden birebir ifadelere aşağıda yer verilmiştir.
"*...Benim okulumda laboratuvar yok maalesef. Normal dersliklerde ders işliyoruz. Bana göre tüm okullarda küçük de olsa bir laboratuvar ortamı olmalı. Çünkü öğrenciler o sınıfa giderken bile olumlu motive olmaktadırlar...*(Ö5)"

"*...Okul laboratuvarlarının olmayan okullarda bulunması için okulun fiziki durumuna göre okul yönetimi aracılığıyla laboratuvar ve malzemelerinin temini için bürokratik girişimlerin yapılması...*(Ö6)"
"*...Bana göre sınıfların kalabalık olması fen öğretimini olumsuz etkilemektedir. Çünkü konuyu iyi bilen öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenmektedir...*(Ö6)"
"*...Sınıfların kalabalık olmasının çözülmesi için bence okul yönetimi ile işbirliği içerisinde sınıfların fiziki duruma göre bölünmesi gereklidir...*(Ö6)"

Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar Kategorisine Ait Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen "öğretim programı kaynaklı sorunlar" kategorisine ait bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğretim programı kaynaklı sorunlarkategorisine ait öğretmen görüşleri*

Kategori	Karşılaşılan Sorunlar	Çözüm Önerileri	Öğretmen Kodu
Öğretim Programı Kaynaklı Sorunlar	Ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar	Fen öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından seminerler düzenlenmesi	Ö3, Ö5, Ö7
	Kazanımların öğretmenler tarafından anlaşılamaması	Programdaki kazanımları açıklayıcı etkinlik temelli kitapların üretilmesi	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8
	Kazanımların işlenmesinde zaman sorunu	Öğretmen kılavuz kitaplarının tekrar yürürlüğe girmesi	Ö1, Ö2,
	Öğretmenlerin programın sürekli güncellenmesine ayak uyduramaması	Zümre öğretmenleri toplantılarında öğretim programlarının güncellenen kısımları ile ilgili fikir alışverişinin yapılması	Ö6, Ö7
	Fen öğretmenlerinin programı incelememesi	Mesleki çalışmaların yapıldığı seminer dönemlerinde öğretim programlarının incelenmesi	Ö3, Ö5
	5. sınıfların programının oyun temelli olmaması	5. sınıfların öğretim programlarının oyun temelli olarak güncellenmesi	Ö1, Ö6, Ö8
	7. sınıfların yoğun kazanıma sahip olması	Fen öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kazanımların sadeleşmesi	Ö2, Ö4, Ö8

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin fen öğretimini olumsuz etkileyen *öğretim programı kaynaklı sorunlar* ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri öğretmen kodlarına göre belirtilmiştir. Bu görüşlerden birebir ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

"...Öğretim programı kaynaklı en büyük sorun bence fen öğretmenlerininfen programının sürekli güncellenmesine ayak uyduramamasıdır...(Ö6)"
"*...Öğretim programımız devamlı güncellenmektedir. Zümre öğretmenleri toplantılarında öğretim programlarının güncellenen kısımları ile ilgili fikir alışverişinin yapılması öğretmenlerin programın güncellenmesine ayak uydurmasını sağlayabilir...*(Ö7)"
"*...Öğretim programında bana göre ölçme ve değerlendirmede uygulamada sorunlar var. Öğretmenler öğretim programını yeterince incelemediği için programdaki ölçme ve değerlendirmeye uymuyor. Kendi ölçme sistemlerini uyguluyor. Bu da güvenilir ve geçerli bir durum olmuyor...*(Ö3)"
"*...Öğretim programında bana göre ölçme ve değerlendirmedeki sorunların çözümü için fen öğretmenlerine ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından seminerler düzenlenmesi gereklidir...*(Ö5)"

Diğer Sorunlar Kategorisine Ait Bulgular

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen fen öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili "diğer sorunlar" kategorisine ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Diğer sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşleri*

Kategori	Karşılaşılan Sorunlar	Çözüm Önerileri	Öğretmen Kodu
Diğer Sorunlar	Velilerin ilgisiz olması	Velilerle okulda sık sık görüşmelerin düzenlenmesi	Ö3, Ö6
	Velilerle iletişim problemi	Veli ev ziyaretlerinin gerçekleşmesi	Ö5, Ö2, Ö3
	Öğrencinin aile ortamındaki yaşadığı sorunlar	Öğrencinin aile ortamındaki yaşadığı sorunlar	Ö1, Ö7
	Ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekememesi	Ders kitaplarının görsel açıdan zenginleşmesi	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Öğretmenlerin kendini yenileyememesi	Öğretmenlere fen bilimleri dersi ile ilgili güncel seminerler in düzenlenmesi	Ö3, Ö6, Ö8
	Öğrencilerin matematiksel konulardaki sorunları	Fen ve matematik öğretmenlerinin işbirliği içerisinde sorunlu öğrencilerin durumlarını belirli sürelerle görüşmeleri	Ö1, Ö7, Ö8
	Öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılması	Kılavuz kitapların tekrar hazırlanması	Ö5, Ö8

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin fen öğretimini olumsuz etkileyen *diğer sorunlar* ve bu sorunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri öğretmen kodlarına göre belirtilmiştir. Bu görüşlerden birebir ifadelere aşağıda yer verilmiştir.
"*…Öğretimi etkileyen belli başlı sorunlardan birisi de velilerin ilgisiz olmalarıdır. Öğrencinin ders yönelik ilgisini sadece okul ve öğretmen artıramıyor. Öğrenci eve gittiği zaman velisi ile baş başa kalıyor. Eğer veli öğrencinin eğitimi ile ilgilenirse o öğrenci daha başarılı oluyor…*($Ö_3$)"
"*…Velilerin ilgisiz olmalalarını çözmek için velilerle okulda sık sık görüşmelerin düzenlenmesi gereklidir. Bu sayede onların ilgilerini eğitim ve öğretime çekebiliriz…*($Ö_6$)"
"*…Dijital çağın yükseldiği şu zamanda öğrencilerin ilgilerini derse çekebilecek ders kitaplarının olmaması bana göre fen öğretimini olumsuz etkilemektedir. Eskiye göre ders kitaplarındaki görseller daha iyi olsa da halen eksikliklerimiz var…*($Ö_4$)"
"*…Ders kitaplarının öğrencileirn ilgisini çekmesi için görsellerle desteklenmesi gereklidir. Bu sayede öğrencileri fen dersine daha edepte edebiliriz…*($Ö_7$)"

4. Tartışma ve Sonuç
Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların ortadan kaldırılması için 6-Sigma yönteminin kullanılması ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre literatür destekli tartışmalar ve buna bağlı olarak araştırma ile ilgili sonuçlar yer almaktadır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşmelerinden elde edilen fen öğretiminde yaşanan sorunlar ile ilgili "öğrenci kaynaklı sorunlar" kategorisine göre öğretmenler en çok sınıf yönetiminin zor olması ve derse ilgisizlik görüşlerini belirtmişlerdir. Sınıf yönetiminin zor olması sorununun okul yönetimi ile işbirliği içerisine girilmesi sonucu ortadan kaldırılacağı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler derse ilgisizlik sorunun ise deney ve etkinliklerin sayısının artırılması ve okul dışı öğretim amaçlı gezilerin artırılması ile giderilebileceğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Disiplin sorunu, hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, fen dersine karşı olumsuz tutum, okuma-yazma sorunu, kendini ifade edememe ve okuduğunu anlamama sorunları da öğretmenler tarafından gözlenen sorunlardandır. Sadık ve Arslan'a (2015) göre sınıf içindeki disiplin sorunu öğretimi de dolaylı olarak etkilemektedir. Erişti ve Tunca (2012) öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin düşük olmasının öğretimi olumsuz etkilediğini ifade etmesi bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Fen öğretiminde yaşanan sorunlar ile ilgili "okul yönetimi kaynaklı sorunlar" kategorisine göre öğretmenler en çok okul dışı öğretim amaçlı gezilerin istenmemesi, yönetim ile işbirliğinin yapılamaması görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmen performanslarının takdir görmemesi, iletişim bozukluğu ve fen materyallerinin temin edilmemesi görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okulda yaptıkları işlerde okul idaresi tarafında takdir görememesi, okul yönetimi ile iletişim bozukluğu ve işbirliğinin yapılamaması gibi nedenler öğretimi olumsuz etkilemektedir (Deniz ve Arı, 2013). Araştırmaya katılan fen öğretmenleri bu sorunların okul yönetimi ve fen öğretmenlerinin iletişim seminerleri alması ve rehber öğretmenlerin okul yönetimi ve öğretmenler arasında aracı olması ile çözüleceğini belirtmişlerdir.

Fen öğretimini olumsuz etkileyen nedenlerden birisi olan okulun fiziki yapısı kaynaklı sorunlar kategorisinde öğretmenler en çok sınıfların kalabalık olması ve materyal eksikliği görüşlerini bildirmişlerdir. Laboratuvar olmaması, sınıfların deney yapmaya uygun olmaması, internetin sorunlu olması ve hijyen problemi ise belirtilen diğer sorunlar arasındadır. Balbağ ve Karaer'e (2016) göre, sınıfların kalabalık olması öğretim sürecinde öğrencilerin dersi anlamalarını zorlaştırmaktadır. Stewart (2008) öğrenme ortamlarının öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanması öğrencinin başarısını olumlu etkilemektedir. Dolayısıyla bu durum fen öğretimini de olumsuz etkileyebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu durumun okul yönetimi ile işbirliği içerisinde sınıfların fiziki duruma göre bölünmesi ile çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Fen laboratuvarlarının ya da fen dersinin işleneceği sınıflardaki malzemelerin yetersiz olması öğrencilerin konuyu somutlaştırmasını engelemektedir (Erişti ve Tunca, 2012). Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri ise bu sorunun zümre öğretmenleri ile iletişime geçilerek materyal paylaşımına gidilmesi ve TÜBİTAK projeleri yapılarak sınıfa materyal temin edilmesi ile çözüleceğini belirtmektedirler.

Fen öğretiminde yaşanan sorunlar ile ilgili "öğretim programından kaynaklı sorunlar" kategorisine göre öğretmenler en çok öğretim programındaki kazanımların öğretmenler tarafından anlaşılamaması görüşünü belirtmişlerdir.Ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar, kazanımların işlenmesinde zaman sorunu, öğretmenlerin programın sürekli güncellenmesine ayak uyduramaması, fen öğretmenlerinin programı incelememesi, 5. sınıfların programının oyun temelli olmaması ve 7. sınıfların yoğun kazanıma sahip olması ise ifade edilen diğer görüşlerdendir.Balbağ ve Karaer'in (2016) çalışmasındaki öğretim programının sürekli değişikliğe uğraması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir bulgusu bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Benzer bir çalışmada Akıncı, Uzun ve Kışoğlu'na (2015) göre öğretim programındaki sürekli gerçekleşen değişimler fen öğretmenlerinin programı takip etmesi ve uyum sağlamasını olumsuz etkilemektedir.

Fen öğretiminde yaşanan sorunlar ile ilgili "diğer kaynaklı sorunlar" kategorisine göre fen bilimleri öğretmenleri en çok ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekememesi görüşünü belirtmişlerdir. Bu sorunun giderilmesi için ise fen bilimleri öğretmenleri ders kitaplarının görsel açıdan zenginleşmesi önerisinde bulunmuşlardır. Velilerin ilgisiz olması, velilerle iletişim problemi, öğrencinin aile ortamındaki yaşadığı sorunlar, öğretmenlerin kendini yenileyememesi, öğrencilerin matematiksel konulardaki sorunları ve öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılması ise fen bilimleri öğretmenlerinin belirttiği diğer sorunlardandır. Velilerin öğrencilerin sorumlulukları ile ilgili ilgisiz olması ve öğretmenler ile iletişim kurmadaki sorunlar öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir (Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom ve Volman, 2016). Çalışmaya katılan fen bilimleri öğretmenleri veliler ile ilgili bu sorunların ortadan kaldırılması için velilerle okulda sık sık görüşmelerin düzenlenmesi ve veli ev ziyaretlerinin gerçekleşmesini önermektedirler.

Sonuç olarak, fen bilimleri öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunların ortadan kaldırılmasıamacıyla 6-Sigma yöntemi basamaklarına uygun olarak hazırlanan bu araştırma ile fen bilimleri öğretmenleri yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümünü öğrenci kaynaklı, okul yönetimi kaynaklı, okulun fiziki yapısı kaynaklı öğretim programı kaynaklı ve diğer sorunlar kaynaklı kategorileri olarak ortaya koymuşlardır.

Kaynakça

Akıncı, B. Uzun, &N. Kışoğlu, M. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal Of Human Sciences, 12*(1), 1189-1215.

Antony, J., Gijo, E. V., Kumar, V., & Ghadge, A. (2016). A multiple case study analysis of Six Sigma practices in Indian manufacturing companies. *International Journal of Quality & Reliability Management, 33*(8), 1138-1149.

Babajide, B., & Moore, T. (2015). Engineering University-industry projects: a design for six sigma framework. *Proceedings of the 2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, IEEE Computer Society, Washington, DC.

Balbağ, M. Z.,& Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5*(3), 1-11.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design:Choosing among five approaches (Third edition)*. New York: Sage.

Cudney, E., & Kanigolla, D. (2014). Measuring the Impact of Project-Based Learning in Six Sigma Education, *Journal of Enterprise Transformation*, 4(3), 272-288.

Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 107-126.

Erişti, B.,& Tunca, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğrencilere duyuşsal yeterlikler kazandırma sürecinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, *2*(3), 87-102.

Gaikhorst, L.,Beishuizen, J., Roosenboom, B.,&Volman, M. (2016). Thechallenges of beginningteachers in urban primaryschools. *EuropeanJournal of TeacherEducation*, *40*(1), 46-61.

Hopen, D., & Cudney, E. (2016). Educators world: fostering individual, organizational, and societal success. *Journal of Quality and Participation*, *39*(1), 13-16.

Kanigolla, D., Cudney, E. A., Corns, S. M., & Samaranayake, V. A. (2014). Enhancing engineering education using project-based learning for lean and six sigma. *International Journal of Lean Six Sigma*, *5*(1), 45-61.

Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2018). 6 sigma yöntemine dayalı fen öğretimi. Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö., & Sarı, U. (Ed.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi* (ss. 220-236). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kukreja, A., Ricks, J. M. Jr., & Meyer, J. A. (2009). Using six sigma for performance improvement in business curriculum: A case study. *Performance Improvement, 48(2),* 9-25.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mohmand, S. (2016). Minimizing errors in education systems using six sigma and tqm tools. *International Journal of Scientific Research*, *5*(4), *487-491*.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.)*. London: Sage Publications, Inc.

Paul, G. L. M., Nordstrum, L. E., & Cudney, E. A. (2017). Six Sigma in education. Quality *Assurance in Education*, *25*(1), 91–108.

Sadık, F.,& Aslan, S.(2015).İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri ile ilgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish Or Turkic*, *10*(3),115-138, Ankara-Turkey.

Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2017). A new method for the science teaching: 6-Sigma method. *Journal of Education and Practice*, *8*(32), 13-19.

Sontay, G., &Karamustafaoğlu, O. (2018). 6-sigma yöntemi ile 'ısı ve sıcaklık' konusunun öğretimi. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 18-22 Nisan, s. 1881-1883, Antalya.

Stewart, E. B. (2008). School structuralcharacteristics, studenteffort, peerassociations, andparentalinvolvementtheinfluence of school-andindividual-levelfactors on academicachievement. *Educationand Urban Society*, *40*(2), 179-204.

Şentürk, E. (2010). İlköğretim okullarında sınıf içinde gözlenen istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Turken.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kur'an'ın İsim ve Sıfatlarının Din Eğitimcilerine Rehberliği

Ömer DEMİR
BayburtÜniversitesi
odemir@bayburt.edu.tr

Özet

Din eğitimcilerinin nitelikleri din eğitiminin başarısı açısından tartışılmaz bir realitedir. Bu nedenle din eğitimcilerinin nitelikleri her dönem tartışılmıştır. Din eğitimcisi her ne kadar kurumsal rolleri olanlar dışında bütün Müslümanların eğitme görevleri söz konusu olduğunda din eğitimcisi rolü bütün Müslümanları kapsamaktadır. Çünkü İslam din öğretisine göre dini bilgiye muhatap olan insanların hemen hepsinin öğretici ve öğrenci rolleri yaşam boyu devam eder. Bu nedenle İslam öğrenen ve öğreten bir toplum modeli geliştirmeyi amaçlar. Din eğitiminin başarısı ise büyük ölçüde söz konusu eğitici rol sahiplerinin niteliklerine ve ortak başarısına bağlıdır. Din eğitimcilerinin kazanması gereken birçok nitelik alnı bulunmaktadır. Kuşkusuz bu alanlardan biri de Kur'an bilgisi ve Kur'an'ın kazandıracağı niteliklerdir. İşte çalışmada din eğitimcilerinin niteliklerine temel oluşturması açısından Kur'an'ın isim ve sıfatlarının rehberliği araştırılmıştır. Araştırmada literatür taraması yöntemi kullanılmış olup başta Kur'an olmak üzere ilgili eserlerde yer alan bilgiler araştırman problemi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın en önemli sonucu Kur'an'ın isim ve sıfatlarının her birinin aynı zamanda din eğitimcileri için kazanılması gereken eğitici bir nitelik olabilmesidir. Araştırma Kur'an'ın isim ve sıfatları ile din eğitimcilerine kazandırılacak nitelikler arasındaki ilişkiler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin Kur'an'ın isimlerinden olan "ilim" sıfatı din eğitimcisinin bilgili olması niteliği, "nur" sıfatı din eğitimcisinin aydınlatıcı olma niteliği, "şifa" problem çözme niteliği ile ilişkilendirilmiştir. Kur'an'ın doğruluk ve adalet ile kendini tamamlamış olması din eğitimcisinin doğruluk ve adaletine rehberlik eder. Kur'an'ın isim ve sıfatları ile din öğreticisinde bulunması gereken nitelikler arasında kurulan bu ilişki din eğitimi alanında istenilen öğretmen yeterliklerine katkı sunabilir. Ayrıca dini öğretme rolünü üstlenen ebeveynler ve diğer tüm Müslümanlar için eğitici rollerini arzu edilen düzeyde gerçekleştirmelerine ve sorumluluklarının anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler:*Din eğitimcisi, Din eğitimcisinin nitelikleri, Kur'an'ın isim ve sıfatlarının inanan insanda bir niteliğe dönüşmesi*

1. Giriş

Dinlerin kendi varlıklarını sürdürebilmeleri için dini bilgide liderlik ve öncülük yapacak kişilere ve eğitimsel rehberliğe başka bir deyişle din eğitimcilerine ihtiyaç vardır. Nitekim insanlık tarihinde peygamberler bu görevi üstlenmişlerdir. Peygamberler birer model insan olarak vahye somut örneklik etmişlerdir. Hz. Peygamber de tıpkı diğer peygamber gibi model insan olarak hayat yaşamış ahlaki ve dini hayat için en güzel örnekliği gerçekleştirmiştir. Hz Peygamber, Kur'an eğitimi ile yalnız kendisi örnek olmamış aynı zamanda örnek alınacak model bir toplum da oluşturmayı başarmıştır. Hz. Peygamber'in Allah'ın ayetlerini okumak, insanlara maddi ve manevi arınma yollarını göstermek, insanlara kitap ve hikmeti öğretmek, onlara bilmediklerini öğretmek gibi görevlerinin tamamı Kur'an'la ilgilidir (Bakara, 2/151). Hz. Peygamber'in eğitim faaliyetlerindeki amacı kendisine yüklenilen görev doğrultusunda Kur'an'ın insanlara ulaştırılması, öğretilmesi, açıklanması, anlaşılması ve yaşanır hale getirilmesini sağlamaktır. Şüphesiz bu görev Kur'an'ın ifadesi ile taşıması ağır bir görev olmuştur (Buyrukçu, 1997, s. 41).

Peygamberlerden sonra da dini önderler, tarihi süreçte kutsal metinleri yorumlamışlar, dini hakikatleri insanlara tebliğ etmişler, ilahi hükümleri açıklamışlar, bireysel ve toplumsal hayatın işleyişine öncülük etmişlerdir. Dinin bireysel ve toplumsal hayatta etkili olarak yaşanmasında dine rehberlik eden kişilerin üstlendikleri rol her zaman önemli olmuştur. Bu bağlamda din eğitimcileri her çağda itikat, ibadet, ahlak ve diğer sosyal alanlarda dini duygu ve düşüncenin inşa edicileri olmuşlardır. Ayrıca eğitim ve öğretim yoluyla, dini mirasın ve düşünce birikiminin sonraki kuşaklara aktarılmasında da önemli görev yüklenmişlerdir. Özellikle kutsal metinlerin yorumlanmasında, doğru anlaşılıp uygulanmasında din eğitimcilerine her zaman ihtiyaç duyulmuştur. (Kocaman, 2014, s. 265).

Günümüzde din eğitimcilerinden de bu bağlamda benzer beklentiler söz konusudur. Bu durum bizi din eğitimcilerinin yeterliliği sorunu ile karşı karşıya getirmektedir. Din eğitimcilerinin nitelikleri ve görevleri ile ilgili yapılmış çalışmalarda konu farklı yönlerden ele alınmış ve işlenmiştir. Din eğitimcisinin bilgi bağlamında yeterliliği; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, genel kültür bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere dört başlıkta özetlenebilir. Alan bilgisi bütün eğitim alanlarında öğreticide bulunması gereken en önemli bilgi boyutu olduğu, alan bilgisi yeterliliğinde öne çıkan en önemli olgu ise Kur'an bilgisi olduğu söylenebilir. Din eğitimcisi Kur'an'ın muhtevasına ne kadar vakıf olursa alan bilgisi de o derece sağlam bir temelde yükselmiş demektir.

Kur'an'da, "İçinizden hayra çağıran, iyiliği emredip kötülüğü meneden bir topluluk bulunsun" (Ali İmran, 3/104) ayetindeki hayır ve iyiliği Kur'an olarak anlamamız mümkündür. Çünkü Kur'an kendisini Allah tarafından indirilen "hayır" olarak tanımlamıştır (Nahl, 16/30).

Kur'an dinimizin ve kültürümüzün temel kaynaklarının başında gelir. İslami anlamda eğitim ve öğretimin hareket noktasını Kur'an oluşturmalıdır (Kocaman, 2014, s. 266). Kur'an bilgisi yalnızca alan bilgisine değil formasyon bilgisine ve kültürel bilginin anlaşılmasına da önemli katkılar sağlar. Örneğin Kuran Hz. Peygamber'in çevresindeki insanlara karşı kaba ve sert davranmamasını sosyal hayatın temeline yerleştirir. Kaba ve kırıcı şekilde davranmış olsaydı insanların onun etrafından dağılıp gideceğini vurgular. Nezaketin sosyal hayatta birlik ve beraberliğin şartı olduğunu ortaya koyar. Aynı şekilde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olması gereken incelik ve nezaket düzeyinin altını çizer. Kültürel birikimimizin bütün dokularında Kuran'ın etkisi görmezden gelinemez. Bu durum Kuran bilgisinin bütün alanlarda ne kadar etkili ve işlevsel olduğunu gösterir.

Din eğitimcisi Kur'an'ı tüm okuyuşların önünde tutmalı, sonra da her şeyi onunla okumalıdır. Kuranla okunan her bilgi aynı zamanda dini bir kimlik kazanır. Bundan sonraki her okuyuş Kur'an'ı anlamada yeni bir ufuk kazandırır. Din eğitimcileri

Kuran'ın desteğini alarak görevlerini yapmaları gerekir. Çünkü kitabın desteği Allah'ın desteği demektir. Başarıya, barış ve huzura Kur'an'ın gücü ile çıkılabilir. Kur'an, hidayet kitabı olma özelliği yanında aynı zamanda bir eğitim ve öğretim kitabıdır. Hidayet kitabı olma özelliği ile Kur' an, din eğitim ve öğretiminin temelini teşkil eder (Bayraklı, 2000, s. 63). Kur'an Müslümanların dinsel varoluşunu sağlayan en temel kaynaktır. Nitekim İslam medeniyeti Kur'an merkezinde doğmuş ve bu medeniyet içinde gelişen akli ve nakli ilimler Kur'an'a dayalı olarak gelişmiştir (Maşalı, 2011, s. 77). Müslümanlar yeni bir medeniyet inşa edeceklerse bu medeniyetin merkezinde yine Kur'an olacaktır.

Kur'an'ın isimlerinin her biri Kur'an'ın bir yönünü ortaya koymakta ve onun hedeflerini bize daha iyi tanıtmaktadır (Demir, 2013, s. 264). Kur'an'ın isim ve sıfatlarının bir kısmı peygamberler için de ortak bir sıfat olarak kullanılmıştır. Örneğin Kur'an'ın müjdeci ve uyarıcı olma özelliği peygamberler için de kullanılmıştır (Ahzab, 33/46). Hatta bazı sıfatlar hem Allah hem peygamberler ve hem de Kur'an için ortak bir sıfat olarak kullanılmıştır. Örneğin rahmet sıfatı bu sıfatlardan biridir. Allah Rahman ve Rahim, Hz. Peygamber âlemlere rahmet olarak gönderilmiştir (Enbiya, 21/107). Kur'an'ın da önemli isimlerinden biri rahmettir. Bu durum değerlerin ortak bir kaynağı olduğunu göstermektedir. Kur'an'ın bazı isim ve sıfatlarının peygamberler için rahatlıkla kullanılabileceği açıktır. Bu bağlamda Kur'an'ın isimleri din eğitimcileri için neden bir sıfat ve nitelik olmasın? Kur'an'ın isim ve sıfatları peygamberlerin görevlerini üstlenen din eğitimcileri için de bir nitelik oluşturabilir. Kuran her insana açıktır. Kuran kendisini okuyan her insanı kendi isimleri ile süsler. Ancak din eğitimcileri bu konuda daha önde ve örnek olmalıdır. Din eğitimcisi vasfını dini eğitim veren anlamında en geniş şekilde kullandığımı belirtmeliyim
Araştırmada Kur'an'ın isim ve sıfatlarının bütün müminlere özelde ise din eğitimcilerine nasıl rehberlik edebileceği araştırılmıştır. Kur'an'ın kendisi için pek çok isim ve sıfat kullanması onun çok boyutlu çok kapsamlı bir kitap olduğunu ortaya koyar (Akpınar, 2018, s. 29). Bu anlamda Kur'an din eğitimcisine çok boyutlu nitelik ve yeterlik alanı açabilir.

2. Kur'an'ın İsim ve Sıfatlarının ve Din Eğitimcisine Rehberliği

el-İlm: Kuran Allah'tan gelen içinde şüphe olmayan kesin bir bilgidir. Başta "marifetullah" olmak üzere insanı, gaybi ve zahiri varlığı tanıtır. Her şeyi hakkı ile bilmenin, her şeyin hakikatini bilmenin varlıktaki oluşu anlamanın bilgisidir. Her yönü ile sağlam, güvenilir bir bilgidir (Çetin, 1993, s. 81). İnsana irfan, yetkinlik ve yaşama şuuru kazandıran bir bilgidir. Din ancak bu sahih bilgi ile yaşanır. İman, ibadet ve ahlak bilgisiz gerçekleştirilemez. Kuran Din eğitimcilerinin ilmi yeterliliğinde en temel başvuru kaynağı olmalıdır. Din eğitimcilerinin Kuran'a dayalı sahih bilgi üretip bunu paylaşmaları gerekir.

el-Hüda: Kur'an en doğru yola ileten hidayet kitabı ve yaşam rehberidir. Kur'an'ın hidayet vasfı bütün vasıfların önündedir. Kur'an daima hayra, iyiye, güzele ve doğru yola rehberlik eder. Kuran hidayet-dalalet ilişkisi üzerinde yoğunlaşmış, insanların kurtuluşuna vesile olacak temel esaslar üzerinde durmuştur (Demirci, 2013, s. 21).Kur'an hidayetini din eğitimcileri aracılığı ile gerçekleştirir. Din eğitimcisi Kur'an ile hidayete ulaşma çabasında olmalı aynı zamanda çevresindeki insanlara hidayet yollarını göstermeli ve bu konuda rehberlik etmelidir.
en-Nur, el-Münir: Kur'an hakikatleri açıklayan bir ışıktır. Karanlıklar içinde ancak ışıkla yol bulabilmek mümkün olduğu gibi, şüphe, cehalet ve sapıklıklar içerisinde de ancak Kur'an ile yol bulunabilir. Bu nedenle Kur'an'a nur denilmiştir (Çelik, 1999, s. 158). Kur'an bütün varlığa ışık tutararak karanlıktan ve cehaletten aydınlığa çıkarır. Kur'an din eğitimcisinin kalbine ve hayatına doğar ve onu aydınlatır (el-Halidi, 1998, s. 29). İnsan Kur'an nuruyla aydınlanarak kendi varlığını tanır, varlık içindeki yerini bilir. Kur'an'ın nuruyla aydınlanmış din eğitimcisi hayata, evrene ve diğer varlıklara, ölüme ve ölümden sonraki hayata Kur'an aydınlığında bakar (Demir, 2013, s. 268). Kur'an onun eli, dili gözü ve gönlü üzerinden görünür durma gelir ve hayata tecelli eder.
el-Mübeşşir, el-Büşra, el-Beşir: Kur'an en büyük müjdedir. Din eğitimcisi Kur'an'ın müjdesi ile peygamberler gibi yapıcı ve pozitif tutum geliştirir. Allah'ın rahmetinin, sevgisinin temsilcisi olur. İnsanlara umut aşılar. Kur'an kazandırdığı gelecek tasavvuru ebedi mutluluğu gösterir.
eş-Şifa: Kur'an, maddi ve manevi hastalıklara şifa olan bir kitaptır. Şifa onun hem okunmasında, hem anlaşılmasında hem de uygulanmasındadır. Bu anlamda Kur'an okumak, bir hastalığı, bir problemi çözmek, bir sıkıntıyı ortadan kaldırmak demektir. Kur'an'ın okuyucuya verdiği bu anlayış ile zihinler, kalpler ve gönüller şifa bulur. Din eğitimcisi de maddi, manevi ve sosyal problemlerin çözümüne Kur'an ile katkı sunar. Kur'an ile hakk, hakîkat ve ahlakî güzelliklerle tüm hastalıklar için şifa ve arınma aracı olur (Demir, 2013, s. 272). Allah Kur'an'ı zahmet, sıkıntı ve güçlük yaşansın diye indirmemiştir (Taha, 20/2). Din eğitimcileri de insan hayatındaki zorluk ve sıkıntı ve problemleri Kuran ile çözmeye çalışmalıdır.
er-Rahmet: Kur'an**,** Rahman ve Rahim olan Allah'ın alemlere hitabıdır. Bu nedenle âlemlere rahmettir (Enam 6/157). Kur'an yeryüzüne inen yağmur gibi insanın manevi hayatının canlandırır. Kur'an'ın rahmeti zihinlere, kalplere, gönüllere ve hayatlara sağnak sağnak yağdığı zaman susamış kalplere hayat iksiri olur. Din eğitimcisi Kur'an'dan aldığı rahmet dersi ile insan ve canlılara karşı merhamet ve şefkat gösterir. Kendisine yapılan yanlış ve hatalara karşı bağışlayıcı ve affedici olur.Kur'an okumak insanı sevgiye, rahmet ve merhamete yönlendirir. Çünkü Rahman'ın kulu merhametli olur. Din eğitimcisi Kuran'ın verdiği rahmet dersinin hem öğrencisi hem de öğretmenidir.
el-Mübarek: Kur'an mübarek bir kitaptır. Okuyucuyu da mübarek kılar. Onun hayatını işini ve ilişkilerini bereketlendirir. Kur'an din eğitimcisinin işini bereketlendirdiği gibi katıldığı işlere bereket kazandırır. Mubarek; ilahi hayrın kendisinde yerleştiği ve kendisinde hayrın bulunduğu şeydir (el-Halidi, 1998, s. 26). Din eğitimcisi Kur'an'dan yararlandığı oranda ilahi hayır ve bereket ile dolup taşar.
el-Fasl, el-Furkan: Kur'an,hakkı batıldan ayırt edici, doğru ve yanlışı fark ettirici bir ölçü niteliğindedir. Din eğitimcisi Kur'an sayesinde hakkı batıldan, helali haramdan ve imanı küfürden ayıran bilgiler ile tanışır. Kur'an hakkı batıldan, iyi ve kötü arasını, gerçek ile yalanı, eğri ile doğruyu kesin hatlarla birbirinden ayıran bir kitaptır. Din eğitimcileri de hakkı batıldan, helali haramdan ve imanı küfürden ayırt edebilme kapasitesini Kur'an ile yakalayabilir. Din eğitimcisi kendisine gelen bütün bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine Kur'an ile sorgulayıcı bir üslup ile doğru bilgiye ulaşmak için çaba sarf eder. Furkan ismi inananlarla inanmayanları ayırt edici bir manaya da gelebilir. (Watt, 2000, s. 168) Kur'an ile hayatı anlamaya çalışan din eğitimcilerinin elinde çok sağlam ölçütler bulunur. Allah'ın emirlerine yapışan, yasaklarından kaçan ve ölçülü davranışlarda

bulunan kişilere Allah, iyiyi kötüden ayırt edecek bir meleke/yeti vereceğini belirtmektedir (Demir, 2013, s. 267). "Furkan"a ancak takva ile erişilir (Enfal, 8/29).

et-Tefsir sıfatı ile Kur'an en güzel açıklama tarzını ortaya koyar. Din eğitimcisi de eğitim öğretim faaliyetlerinde en güzel yorumun, en güzel açıklamanın ve en güzel ifadenin gayretinde olmalıdır.

el-Burhan, el-Beyyine, el-Basair: Kur'an, apaçık bir hüccet, kesin bir delil, bir mucize, ispat edici bir açıklama, reddi mümkün olmayan bir hakikat, yalanlanamaz güçlü bir gerçek, asıl delil, çok parlak güçlü mutlak bir kanıttır. Kur'an bütün açıklamalarını sağlam delillere dayandırır. Kur'an okumak delillere dayalı bilgiyi, inancı ve eylemi gerektirir. O halde din eğitimcisi de hayatını, eylemlerini bir delil üzerinde yaşamalı ve sunmalıdır. Din eğitimcileri basiretle yani akılla doğrulanabilir kanıt, sağduyu ve bilinçli bir kestiriş ile insanları hakikate davet etmelidir (Esed, 1999, s. 480). *Besair* ise 'basiret'in çoğuludur. Basiret: idrak, bir şeyin görünür ve görünmeyen yönlerini gereği gibi idrak etmek, anlamak, firaset, kalbin idrak gücü, kalp gözüyle görmek, bilmek, ilim, zeka, ibret, delil ve tecrübe gibi anlamlara gelir (Çetin, 1993, s. 74).

es-Sıdk: Kur'an'ın doğruluğunu, gerçekliğini ifade eder. Doğruluk bütün ahlaki değerlerin temelidir. Kur'an okumak bütün ahlaki değerlerin inşasında Kur'an'dan beslenmek demektir. Din eğitimcisi de tüm değerler gibi öncelikle doğruluk sıfatını taşıması gerekir. Kur'an doğru yolu gösterdiği gibi doğru yolda olanların ise hidayetlerini arttırır. Çünkü "Allah, rızasına uyanları o Kitap'la esenlik ve barış yollarına iletir ve onları kendi izniyle karanlıklardan aydınlığa çıkarıp şaşmayan ve sapmayan dosdoğru yola kılavuzlar." (Maide, 5/16). Kuranda geçen bir dua ayetinde belirtildiği üzere din eğitimcisi de girdiği her yere doğrulukla girmeli ve çıktığı her yerden doğrulukla çıkmalıdır (İsra, 17/80). Doğruluğun içi Kuran ile doldurulmadığı takdirde doğruluğun ne olduğu anlaşılamaz. Din eğitimcisi hayatın ve doğruluğun içini Kuran ile doldurur.

*el-Musaddık*ismi ile Kur'an onay makamıdır.Kur'an tüm öncekilerin ve sonrakilerin doğrularını tasdik eder. Kur'an kendisinden önceki vahiylerin koruyucusudur (Rahman, İslami Yenilenme Makaleler II, 2000, s. 71).Kutsal kitaplar aynı kaynaktan beslenen vahiy bahçesinin farklı çiçekleri ve gülleridir. Kutsal kitaplar insan Allah ilişkisinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bütün kutsal kitapların ortak yönleri ve özellikleri vardır. Bu nedenle Kur'an için kullanılan bazı isim ve sıfatlar Kur'an'dan önce indirilen kitaplar için de kullanılmıştır. Kendisinden önce indirilmiş kitapların müntesiplerindeki aykırı inanışları düzeltmek ise ve doğru yönlerini göstermek Kuran'ın önemli amaçlarından biri olmuştur. Din eğitimcisi de Kur'an'ın rehberliğinde doğru bilgiye ve hikmete sahip çıkar. Diğer tüm bilgileri Kuran'ın onayından geçirir.

ez-Zikra, ez-Zikr, et-Tezkira: Kur'an bir anış,hatırlama, hatırlatma, nasihat, öğüt, ibrettir. Zikr, hatırlamak anlamına gelir. Kur'an'da zikr kavramı unutma ve gaflet kelimelerine zıt anlamda ve onlarla bir arada kullanılarak insanlar uyarılır (Demir, 2013, s. 266). Kur'an, Allah'ı, ahireti ve insanın sorumluluklarını hatırlatarak insan hafızasını diri tutar. Duygularını olumlu yönde yönlendirir. İnsan sorumluluğu Kuran okunarak yaşatılabilir. Kur'an okuma, insanın görev ve sorumluluklarını unutmama, hatırlama ve hatırlatma niteliklerini geliştirir. İnsanın gaflete düşmesini engeller. Allah öğüdün Kur'an ile yapılmasını, (Kaf, 50/45) peygambere Kur'an ile öğüt vermesini istemektedir (Enam, 6/70). Din eğitimcileri eğitim faaliyetlerini "zikir ehli" olarak Kur'an ile yürütmeleri gerekir. Allah'ın ayetlerini okuyan, insanları arındırmış kitap ve hikmeti öğreten peygamberler de bu yöntemi benimsemişlerdir (Cuma, 60/2). Din eğitimcisi de insanlara Allah'ı, ahiret gününü, insanın görev ve sorumluluklarını Kur'an ile hatırlatır. Hatırlatma ise ancak inananlara fayda verir.

el-Hikmet: Kur'an, hikmet olarak; bilgelik, bilgi edinme kaynağı, idrak, fıtrata uygun ilahi görgü ve sağduyu, sezgisel anlayış ve kavrayışı destekleyen ilham kaynağıdır. Kur'an okuyucusunun hikmet avcısı olduğu söylenebilir. Hikmet, hakiki anlamda Allah'ın, mecazi anlamda da insanların sıfatıdır Allah'a nispetinde manası eşyanın hakikatini bilmek her şeyi yerli yerince yapmaktır. İnsana nispet edildiği zaman anlamı da kısaca Allah'ı tanıyıp hayır iş işlemektir. Buna göre ilahi hikmet Allah'ın her şeyi bir maksada mebni olarak yaratması demektir (Demirci, 2013, s. 41). Kur'an bütünüyle hikmettir, hikmeti dile getirir, doğruyu gösterir. Din eğitimcisi bu anlamda hâkimdir, itikatta hak ile bâtılı, fiilde doğru ile eğriyi birbirinden ayırır (Demir, 2013, s. 273). Din eğitimcisi hikmeti Kur'an'dan hareketle arar. Gidebildiği en uzak yere Kur'an'ın ışığı ile gider. Bulduğu her güzelliği Kur'an ile birlikte anlar ve sahip çıkar. Din eğitimcileri vahiy, ilim ve akıl dengesi içerisinde her şeyi kendi şartları doğrultusunda görmeye çalışmalı ve doğru ve faydalı bilgileri pratikle buluşturarak hikmet sahibi kişiler olmalıdır (Çalışkan, 2001, s. 115).

el-Akvam, el-Muhkem: Bu isimler Kur'an'ın sağlam, esaslı, dayanıklı yapısını ve yolunu ifade eder. İnsan bu dünyada Kur'an'dan daha sağlam bir dayanak daha güvenli ve sağlam yol bulamaz. Din eğitimcisi de kendisinden ve bilgisinden emin olur, sağlam görüşe, ilkelere, dünya görüşüne ve güçlü bir karaktere sahip olur. Gücünü yalnızca Allah'tan ve onun kitabından alır. Çünkü Kur'an şüpheden, yanılmadan uzaktır. Sağlam aklın, kalbin ve gönlün temeller üzerine oturtulmasında ancak Kur'an yardımcı olur. Tutunacak en sağlam kulp en güçlü dayanak Kur'an'dır (Bakara, 2/256).

et-Tenzil, el-İnzal: Kur'an yücelerdenindirilmiş ilahi kaynaklı bir kitaptır. Allah'ın vahyidir. Kur'an yücelerden indikçe Kur'an okuyucusu da adım adım yücelere yükselir. Elbette Kur'an yeniden inecek değildir. Ancak onun manaları inanan kalplere inmeye devam eder. Din eğitimcileri Kur'an'ı kendi çağlarına, kendi toplumlarına kendi nefislerine ve gönüllerine yeniden indirmelidir. İbn Teymiyye'nin de belirttiği gibi Kur'an'dan çok bildiğimiz ayetleri okuyup tefekkür ederken her zaman yeni manalar kendilerini açığa vurur. Kur'an'ı okuyan kişi okumadan önce bu manaların farkında bile değilken bütün bu manalar yeniden nazil oluyor gibidir (Rahman, Ana Konuları İle Kuran, 2000, s. 7). Din eğitimcisi bu indirilişi yeniden yaşar. Kur'an hayatına indikçe, anlayışını geliştirir, yaşayışını düzeltir.

en-Nebe: Kur'an bir insanın duyabileceği en büyük haberdir. Din eğitimcileri Kur'an'dan aldığı haberleri aktararak sorumluluklarını yerine getirir. Bu haberi tüm insanlıkla paylaşmayı görev bilir. Din eğitimcisi güvenilir bir haberci olmalıdır.

er-Ruh: Kur'an, can ve hayat iksiridir. İlkeleri ile maddi ve manevi hayatı ayakta tutar. Bireysel, ailevi, toplumsal ve insanlık için hayattır. "Allah ve Rasulü size hayat verecek şeye çağırdığı zaman ona icabet edin." (Enfal, 8/24). Gerçek yaşam Kur'an yaşamıdır. Gerçek diri onunla yaşayandır. Kur'an okuyarak Kur'an'la buluşan hayatla buluşur. Kuran'ın emir ve yasakları hayatı çoğaltır, Kur'an'dan yüz çevirip uzaklaşanı ise ölüm kuşatır. Din eğitimcisi Kur'an ile nefes alır. Hayatı Kur'an'la hayat bulur. Kur'an insana hayat vermesi bakımından insanın ruhudur. Din eğitimcisi Kur'an gibi hayat çoğaltır. Maddi ve manevi ölümlere engel olur. İnsan hayatına kast etmiş kötülüklerle Kur'an hakikatleri ile mücadele eder. "Gerçekte Kur'an tevhid çağrısıyla, hayat bahseden ilkeleri, öğüt ve tavsiyeleriyle adeta hayat veren bir ruhtur." (Demir, 2013, s. 269). Kur'an dirileri uyarmak için indirilmiştir (Yasin, 36/70) .Manevi anlamda ölmüşleri de diriltir. Kur'an hayat iksiridir; insanı diri tutan gücün enerjinin adıdır. Onun için vahiy meleği ruhun getirdiği Kur'an doğru yolu gösteren rehber ve hayat düsturudur. Maddi ve manevi cinayetlere engel olmak insana ve canlılara hayat vermek için gelmiştir (Akpınar, 2018, s. 30).

El- Aziz, el Azim, el Aliyy: Kur'an, yüce, ulu, yegane galip, üstün, mutlak, yüceler yücesi Allah'ın sözüdür. Kur'an eşsiz, yüce, şerefli, değerli, üstün, kuvvetli, galib, benzersiz, kendisine üstün gelinemez, erişilemez, aciz bırakılamaz bir sözdür (Çetin, 1993, s. 73). Allah'ın sözünün diğer sözlere olan üstünlüğü Allah'ın yarattıklarına olan üstünlüğü gibidir (Büyükkörükçü, 1967). Kur'an'ın üstünlüğünü kabul etmek ona karşı mütevazi ve saygılı olmayı gerektirir. Kuran'a saygı göstermek ve yüceltmek Allah'a saygı göstermek ve yüceltmektir. Kur'an kendisini okuyanı ve gereğince amel edeni yüceltir. Onun hükümleri insanın onurunu yükseltir. Hz. Peygamber'in ifadesi ile Allah bu kitapla nice milletleri, nice kavimleri yüceltmiş nice milletler de zelil kılmıştır. (Müslim) Din eğitimcisi Kur'an'la hareket ettiğinde her zaman aziz ve onurlu bir hayat sürer. Çevresine izzet ve onur yayar.

el-Mecid, el-Kerim: Kur'an'ınşerefli, şanlı, saygıya ve övülmeye layık, soylu bir hitabe, hayır ve ihsanı bol bir kitap olduğunu ifade eder. Din eğitimcisi Kur'an okuyarak bu şereften pay alır. Kur'an ile şereflenir. İzzet ve onurunu Kur'an ile ve onun hükümleri ile korur ve yüceltir.

el-Müheymin: Kur'an hakikati gözetir, doğrular, tasdik eder ve kollayıp korur. Kur'an-ı Kerim; kendisine inanıp bağlananları, dünya ve ahiret zararlarından emin kılacağı ve güven içinde olacakları için bu isimle anılmıştır. (Çetin, 1993, s. 89). Kur'an okumak hakikati korumak hakikati tasdik etmek ve doğrulamak anlamına gelir Kur'an'ın inananları koruyup gözetmesi hükümlerini hayata geçirilmesi ile mümkün olur. Din eğitimcisi hakkın ve hakikatin sınırlarını Kur'an ile koruma görevi vardır.

*el-Hakk:*Kur'an, kaynağı, indirilişi ve içeriği ile Hak'tır (Akpınar, 2018, s. 29). Kuran inannlar için değişmeyen gerçekliktir. Din eğitimcisi hak ve hakikati Kuran'dan öğrenir, idrak eder, anlar sonra da paylaşır. Kuran hakikatini din eğitimcileri üzerinden her çağın ihtiyacına göre aktarır.

El-Beyan, et-Tibyan, el-Mübin, el-Beyyinât: Kur'an, beyan olunan, apaçık, parlak, kolayca nüfuz edilen mesaj, zahir, ayan beyan olandır. Din eğitimcisi hakikatin açıklığını görür, hakikati ifade etmede açık ve şeffaf olur. Ayetleri idrak ile buluşturur. Bir şeyi delillendirmek demek ileri sürülen görüş ile ilgili her türlü şüpheyi ortadan kaldırarak kastedilen manayı muhataba açıklamak, manadaki kapalılığı giderip, konuyu muhatabın anlayacağı bir biçimde açıklık kazandırmak, açık seçik ortya koymak demektir (Çetin, 1993, s. 75). Peygamberler apaçık görevlerini Kur'an ile gerçekleştirmişlerdir (Nahl, 16/35). Din eğitimcilerine apaçık tebliğ görevi düşmektedir. Din eğitimcileri eğitim, öğretim, davet ve tebliğ görevlerini Kur'an ile gerçekleştirmelidir. Kur'an'ın kendisini, hayatı, insanı ve varlığı tefsir etmesinden yararlanmalıdır. Çünkü Kur'an ayetleri birbirini açıklar ve birbirini yorumlar. Bu sayede Kur'an daha iyi anlaşılır. Din eğitimcisi Kur'an'ın sure, ayet ve kavramları arasındaki ilişki ve bağlantıları keşfetmeye çalışmalı, Kuran mesajını en açık ve anlaşılabilir tarzda sunmalıdır.

el-Fadl: Kur'an Allah'ın insanlara en büyük nimeti, lütfu, bereketi, ihsanı, cömertliği ve fazlıdır. Kur'an okumak bu manevi sofradan yiyip içmek ve beslenmek, gıdalanmak demektir. Kur'an okumak şükür ve minnettarlıkla Kur'an'daki hakikatleri anlamayı, onları israf etmemeyi ve şükretmeyi gerektirir. Din eğitimcisi de bu nimetten kendisinin yararlandığı gibi diğer insanların da yararlanması için çalışır. Kur'an'ın bereketini ve manevi sofrasını diğer insanlarla cömertçe paylaşır.

el-Kelime, el- Kavlü, Ahsenu'l Hadis: Kur'an Allah'ın kelamı ve sözdür. O hak, doğru ve en güzel sözdür. Kur'an okumak söylenen sözü anlamayı ve dinlemeyi gerektirir. Çünkü söz, anlaşma ve anlaşılma içindir.Din eğitimcisi sözün değerini bilir, davet ve tebliğ yolunda sözü yerinde ve etkili kullanır. Allah sözleriyle hakkı açığa çıkarmakta ve hakkın gerçekleşmesini sağlamaktadır (Enfal, 8/7). Kur'an, insanların hem duygularına hem de düşüncelerine hitap eder. Soyutu somut hale getiren benzetmeleriyle, delilleriyle, ikna sistemiyle, etkili ve güzel hitabıyla beşeri eserlerden farklı özelliklere sahip ilahî bir sözdür (Demir, 2013, s. 271). İlahi vahyin insanlara yönelik olanı sözlü, diğer varlıklara yönelik olanı ise sözsüzdür (Demirci, 2013, s. 142). Güzel işler yapma hidayetin amacı ve sonucudur. Bu nedenle Kur'an, yolun en doğrusuna ilettiği kişilerin inanıp yararlı işler yaparak en büyük ödülü kazanacaklarını ifade eder (İsra, 17/9). Din eğitimcisi sözlere değer verir. Sözleri dinleyip en güzeline uyar ve en güzeline çağırır. Din eğitimcisinin en önemli görevi Allah'ın sözünü tespit ve onu anlatmadır. Din eğitimcisi Allah'ın hükümlerini bırakarak kendi kişisel görüşlerini öne çıkarmaz. Allah'ın emir ve hükümlerinin karşısında ona ters düşecek görüş üretmez. Kuran'a aykırı üretilen görüşleri tasvip etmez (Kocaman, 2014, s. 270).

el-Arabiyy: Kur'an Arap lisanı ile indirilmiştir. Hz. Peygamber ve vahyin ilk muhataplarının diline göre onların anlayacağı bir dil ve üslup ile indirilmiştir. Her millet Kur'an'ı kendi dili ile de okumalıdır. Din eğitimcileri Kur'an'ı bütün dillere çevirmeli ve anlaşılır kılmalıdır. Farklı dil mensupları Kur'an'ı okuyup anlamalıdır. Dünyadaki dil çeşitliliği Allah'ın ayetlerindendir. Kur'an'ı bu ayetlerle de buluşturmalıdır. Din eğitimcisi nasıl Kur'an'ı okuyup anlamak için Arapça'yı öğrenmeye çalışıyorsa diğer dilleri ve kültürleri de öğrenmek için o dilleri de öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Ayrıca Kur'an sadece Arapça bilmekle çözülemez. Gelişen diğer bilim dalları ile de ilişkilendirilerek anlaşılabilir (Bayraklı, 2000, s. 67). İslam evrensel bir din, Kur'an'da evrensel ve son ilahi kitap olduğundan Arap olmayanların da ona inanıp öğrenmeleri için kendi dilleri ile okuyup anmaları gerekir (Çetin, 1993, s. 72).

*el-Habl:*Kur'an, Allah'ın yeryüzüne uzatılmış bir ipi, bir mana ve ilahi gönül bağıdır. Mümin de Allah'ın ipini tutan kişidir. Kur'an okumak Allah'ın ipine, kelimelerine tutunmak, Allah'ın elinden tutmak gibidir. Din eğitimcisi de kendisinin sımsıkı tuttuğu Allah'ın ipi ile insanlara el uzatır ve onları Kur'an'da birleştirir.

el-Metluvv, el-Makru, el-Murattel: Kur'an güzelce, tane tane, üzerinde tefekkür ederek, belli bir düzen içinde, harflerin, mananın hakkını vererek gereği gibi, kalbi onun üzerine tam teksif ederek, ahenkli ve etkileyici, düşüne düşüne, dura dura, aklın ve kalbin hazmetmesine imkân tanıyarak, zihinlere ve gönüllere sindire sindire, manasını anlamaya gayret ederek, hak olduğu bilinerek, anlamak, uygulamak, gönüllere indirilerek, fasılalar halinde, acele etmeden okunan bir kitaptır. O halde Kur'an'ı okumak, tüm yetileri ve yetenekleri harekete geçirerek okumak demektir. Din eğitimcisi de Kur'an'ı üzerinde düşünerek kavrayarak okumalıdır. Kur'an-ı belli bir okuyuş düzeni içinde ahenkli ve etkileyici bir şekilde okumaya çalışmalıdır. Kur'an okumada acele etmemeli, Kur'an'dan kopmamalı, okumayı tüm bir ömre yaymalıdır. Hakkını gözeterek, sindire sindire okuyup kalp ve gönüllere sindirerek yavaş yavaş aktarıp anlatmalıdır.

*el-Mufassal, et-Tafsil:*Kur'an'da boş ve gereksiz bilgi yoktur. Kur'an insanın ihtiyaç duyacağı her şeyi ayrıntılı bir şekilde anlattığı gibi din eğitimci de hakikati ayrıntıları ile anlatmalıdır. Yüzeyde görünen kaba bilgileri derinleştirmeli, sanat ve estetik ifade eden hakikatleri, detayları da keşfedecek şekilde ortaya koymalıdır. Din eğitimcisi kitapta ve hayatta ayrıntılara gerekli değeri verip özen göstermelidir. Çünkü ibadette, ahlaki tutum ve estetik tavırlardaki güzellik ayrıntılara gösterilen özenle açığa çıkar.

el-Kitap, el-Mestur, el-Kuran: Kuran'da kitap, levh-i mahfuz, kutsal kitap ve amel defteri anlamında kullanılır.Varlık ve oluşta her şey kayıt altındadır. İnsanın amel defteri de bu kitaplarla örtüştüğü oranda doğru bir hayat yaşanmış sayılır. İnsanın amel defterini değerli, onurlu ve şerefli kılacak olan ilahi sayfa ve kitaplarla olan tutarlılığıdır. Din eğitimcinin ilmi ve ameli çalışmaları bu tutarlıkta olmalıdır. Kur'an okurken kendi amel defterini Kur'an'la birlikte okuyabilmeli, sayfalarını onun sayfaları ile tutarlı duruma getirebilmelidir.
Kuran dillerde okunduğu için "Kur'an" adını almakta kalemlerle yazılması ile de "Kitab" adını almaktadır. Kur'an'ı bu iki tarzda adlandırmakla, O'nun sadece bir yerde değil, iki yerde muhafazasına itina gösterilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Yani O'nun hem sadırlarda(gönüllerde) hem de satırlarda saklanmasına işaret edilmiştir. Böylece birinin unutması halinde diğeri hatırlanır. Kur'an günümüze kadar bu yolla gelmiştir (Demir, 2013, s. 265). Din eğitimcileri de Kur'an'ın bekçisi ve muhafızı olarak onu okumalı, yazmalı ve ezberlemelidir. Kur'an merkezli bir hayat ve din eğitimi gerçekleştirmeye çalışmalıdırlar.
el-Mudahhar: Kur'an temizdir, temizleyicidir.Arı, duru, şaibesiz bir zihinsel, duygusal arınma kaynağıdır. "Subhane" ismi ile nasıl ki Allah her türlü eksiklikten münezzeh ise Kuran da mutahhar ismi ile her türlü kirlilikten ve şüpheden uzaktır. Bir Müslüman Kur'an ile ne kadar yoğun ilişki içinde olursa o kadar temiz ve arınmış bir zihin yapısına sahip olur. Kur'an okuma manevi temizlik ve arınma demektir. Kur'an eğitiminin amacı da insanı maddi ve manevi kirlerden uzaklaştırmak olmalıdır. İnsanın kirlenen zihni ve duyguları Kur'an'la temizlenmeli, değer dünyası Kur'an ile yeniden tazelenmelidir. Din eğitimcisi nefsani ve şeytani kirli telkinlere karşı Kur'an ile korunur. Duru ve şaibesiz iman ve bağlılık ile Allah'a Kur'an ile bağlanarak Kur'an şuuru ile temiz bir hayat yaşar. Başka temiz hayatlara aracılık eder. Maddi ve manevi kirliliklerle Kur'an'ın temizliği ile mücadele eder. Şirki, küfrü ve nifakı tevhid ve iman temizliği ile giderir.

3. Etkili Kuran Okuma İçin Bazı Öneriler

Son olarak Kur'an okurken ondan önemli derecede verim alınmak isteniyorsa Kur'an okuma edebi diyebileceğimiz bazı durumların göz önünde bulundurulması gerekir (el-Halidi, 1998, s. 50-55).

- Kur'an her zaman okunabilir. Ancak Kur'an okumak için Allah'ın feyz ve bereketinin kullarına tecelli ettiği ve rahmetin sağnaksağnak üzerine indiği uygun vakitleri tercih etmek. Sabah ve gece saatleri Kur'an okumak daha etkilidir.
- Uygun bir yer ve mekan seçmek.
- Uygun bir oturma ve özel bir pozisyon almak.
- Temiz olmak (cünüplük-hayız-nifas) şartlar uygunsa abdest almak.
- Kur'an'la beraberliğin ve iletişimin vasıtaları olan göz, kulak, dil ve kalbi günah ve kötülüklerden uzaklaştırmak.
- Tilavet esnasında niyeti tam anlamıyla yalnızca Allah rızasına odaklamak. Dünyalık çıkar, gelir ve kariyer gibi amaçlardan uzaklaşmak.
- Kur'an okumanın faydasını ortadan kaldırmaması için şeytandan ve şeytani düşüncelerden istiâze ile Allah'a sığınmak onun himayesine girmek.
- Kur'an okumaya yönelmezden önce kendini meşguliyetlerden arındırıp kişisel ihtiyaçlarını yerine getirmek.
- Tilavet sırasında duygu ve düşünceyi, hayal gücünü tamamıyla Kur'an ayetlerine vermek.
- Zihni dağıtacak her şeyden ve dış dünyanın bütün problem ve uğraşlarından uzak durmak.
- Allah'ın kitabına ve onu okumaya layık bir huşu içerisinde olmak. Manevi atmosferinden yararlanmak ve onun etkisine açık olmak.
- Ayetlerden konularına göre etkilenmek ve duygulanmak. Müjde ve umut ayetlerinde sevinmek, uyarıcı ve korkutup tehdit edici ayetlerde hüzünlenmek. Kur'an okuma sırasında özellikle azap ayetleri, cehennem sahnelerini anlatan Kur'an ifadelerine gelince korkmak, cennet ve nimetlerden bahseden ayetlere gelince sevinmek ve ümit etmek.
- Zayıf ve günahkâr kullarına hitap etmek gibi bir lütuf ve ihsanından dolayı Allah'ı tazim etmek ve yüceltmek. Allah'ın o anda sana hitap ettiğini ve konuştuğunu hatırlamak.
- Okunan ayetler üzerinde düşünmek, anlamlarına akıl erdirmeye çalışmak, onlarda yatan gerçekleri ve ilimleri delalet ve ibretleri kavramaya çalışmak.
- Kur'an okunurken kendini gözden geçirmek ayetlerdeki hitaplar ve yöneltilen buyruk ve yasaklar konusunda ilk muhatabın bizzat kendisi olduğu bilincinde olarak olmak. Kuran'dan öğrendiği bilgilerle kendini değerlendirmek ve eksiklerini görmek, kendisinde bulunan iyi haller için Allah'a şükretmek. Eksiklerini tamamlamak için Allah'tan yardım istemek.
- Kur'an ayetlerini anlamaya ve onlar üzerinde düşünmeye mani olan engelleri ortadan kaldırmak.
- Bireysel, ailevi ve toplumsal hayatını Kur'an ile birlikte Kur'an atmosferinde yaşamaya çalışmak. Kur'an'dan günlük, aylık, yıllık ve ömürlük emirler almak, planlama yapmak.
- Kur'an okurken içinde yaşadığı toplum ve insanlığın yaşadığı ortak sorunların çözümü için cevaplar aramak.
- Kur'an'ın anlaşılmasında hem geleneksel birikimden hem de çağdaş ilmi birikimden yararlanmak. (Tefsir, Fıkıh, Kelam gibi ilimlerde geçen aşırı ayrıntılar, nüzul sebepleri, dilin incelikleri, irab ve belağat gibi konular ayetlerin ana temasının anlaşılmasına hizmet ettiği oranda değerlidir. Geleneksel birikimde yer alan tarihi tafsilatlar, tartışmalar, ihtilaflar ve karşıt görüş ve tercihler Kur'an'ın temel mesajından ve maksadından uzaklaştırmamalıdır.)
- Kur'an okudukça iyilik, fazilet, adalet ve doğruluk yönünde harekete geçmek.
- Kur'an'ı okurken ve anlamaya çalışırken mevcut kültürel etkilerden ve önyargılardan olabildiğince soyutlanarak okumak ve anlamaya çalışmak.
- Kur'an ayetleri ile ilgili yapılmış meşru yorumların her zaman olabileceğini en baştan kabul etmek ve anlam zenginliğini sınırlandırmamak. Başıboş, nakli ve akli belli ölçülere uymayan yorumları benimsememek.

4. Sonuç

Her eğitim alanının alan bilgisinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Din eğitimi alanında alan bilgisinin kazanılmasında Kur'an muhtevasının bilinmesinin önemli bir yeri vardır. Dini alanda gelişen bütün ilimlerin ilk referans kaynağı Kur'an'dır. Mümkün olabildiği kadarı ile nesnel dini bilginin oluşturulmasında Kur'an en önemli ölçüttür. Kuran muhtevasını doğru anlamak için de elbette Kur'an'ın daha iyi ve doğru anlaşılmasına katkı sağlayan bilim dallarından yararlanmak gerekir. Hz Peygamber'in sünneti de Kur'an'ın anlaşılmasında ve uygulanmasında özel bir yeri vardır. Allah bütün peygamberlere bilmediklerini ve ihtiyaç duyacakları bilgileri vahiy ile öğretmiştir. Din eğitimcileri de peygamberin mirasçısı olarak ihtiyaç duyacakları bilgi Kur'an'da hazırdır. Bu hazır bilginin birtakım beşeri çabalarla diğer insanlarla paylaşılması ancak eğitim bilgisi ile mümkündür. Din eğitimcileri peygamberin varisleri olduğu gibi Kur'an'ın da mirasçısıdır. Bu miras onlara bir görev ve sorumluluk yüklemektedir. Bu görevin doğru anlaşılmasında Kuran'ın isim ve sıfatları rehberlik edebilir. Kur'an'ın kendisini anlattığı isim ve sıfatlar genel olarak Müslümanların özelde ise din eğitimcilerinin nitelikleri olarak kabul edilebilir. Kuran'a ait her bir isim ve sıfat din eğitimcilerinin görev ve sorumluluklarının anlaşılmasına aracılık edebilir. Çünkü Kur'an onların eli, dili, emeği ile diğer insanlara taşınmaktadır. Kuran'ın isim ve sıfatlarının her biri din eğitimcilerinin mesleki idealleri olabilir ve bu konuda onlara rehberlik edebilir. Kur'an'ın isim ve sıfatları din eğitimcisine samimiyeti, birikimi ve emeği oranında yansır. Onları isim ve sıfatlarının nuru ile nurlandırır. Bunun gerçekleşmesi için din eğitimcisi Kur'an'a sımsıkı sarılmalı onunla dost olmalıdır. Kur'an ile dostluk onların hem kendi hayatlarının hem de başka hayatların Kur'an ikliminde yaşamalarına vesile olur. Bu nedenle din eğitimcilerinin bilgi, düşünce ve duygularını Kur'an'a yaklaştırmaları ve tüm eğitim faaliyetlerinde ondan yararlanmaları gerekir. Kuran beraberliğinde ve rehberliğinde doğrudan Kur'an'da geçmeyen konular için bile Kur'an bir ilham kaynağı olabilir. Din eğitimcileri birincil kaynak olarak Kur'an'dan beslenmelerini hayat boyu sürdürmeleri gerekir. Bu nedenle İlahiyat Fakültelerinde, İHL ve DİB'in hizmet içi eğitim kurslarında öğretim gören öğrencilere Kur'an'ın muhtevasını kazandıracak derslere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

Akdemir, H. (1998). Kuran_ı Kerim'de Mecazın Varlığı Problemi. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.

Akpınar, A. (2018). Kuran İle Dirilmek. *Diyanet Aylık Dergi*.

Bayraklı, B. (2000). Kuran ve Eğitim. *Tartışmalı İlmi Toplantılar Dizisi:32*. İstanbul: Ensar Vakfı.

Buyrukçu, R. (1997). Kur' an' a Göre İnsanln Özellikleri ve Hz.Peygamberin Egitim Uygulamalari. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.

Büyükkörükçü, T. (1967). Kuran'ı Kerim. *İslam Medeniyeti*.

Çalışkan, M. (2001). Kuran'da Hikmet Kavramı. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*.

Çelik, Ö. (1999). Kuran'da Nur Kavramı. *M.Ü. İ lahiyat Fakültesi Dergisi*.

Çetin, A. (1993). Kuran'a Göre Kuran'ın İism ve Sıfatları. *Uludağa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.

Demir, R. (2013). İsim ve Sıfatları Çerçevesinde Kur'an. *Tarih Kültür ve Sanat Arastırmaları Dergisi (*.

Demirci, M. (2013). *Kuran'ın Ana Konuları.* İstanbul: M.Ü. İlahiyat Vakfı Yayınları .

el-Halidi, S. A. (1998). *Kuran'ı Anlamaya ve Yaşamaya Doğru.* Ankara: İki Kaynak Yaayıncılık.

Esed, M. (1999). *Kuran Mesajı* (Cilt 2). (C. Koytak, & A. Ertürk, Çev.) İstanbul: İşaret Yayınları.

Kocaman, K. (2014). Kuran Bağlamında Din Eğitimin Kaynağı Olan Din Adamlarının Dünyaya Bakışı. *International Journal of Social Science*, 263-290.

Maşalı, M. (2011). Kur'an Okumanın Keyfiyeti ve Okuma Düzeyleri Üzerine Bir Tahlil Denemesi. *Usûl*, 75 - 89.

Rahman, F. (2000). *Ana Konuları İle Kuran.* Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

Rahman, F. (2000). *İslami Yenilenme Makaleler II.* (A. Çiftçi, Çev.) Ankara: Ankara Okulu.

Watt, W. M. (2000). *Kuran'a Giriş.* (S. Kalkan, Çev.) Ankara: Ankara Okulu Yayınları.

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Sosyomatematiksel Norm Algıları

Gülnur AKIN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
gulnur.akin@metu.edu.tr
Didem AKYÜZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
dakyuz@metu.edu.tr

Özet

Sosyomatematiksel normlar, sınıf ortamında farklı, etkili, sofistike kabul edilen matematiksel çözümü anlamayı gerektirir (Cobb ve Yackel, 1996). Bireysel muhakeme ve yorumlama süreçlerinin geliştirilmesi, bireylerin aktif bir matematiksel öğrenim ortamına katılımından ayrı tutulamaz. Bu nedenle, sınıf ortamında sosyal etkileşim, hem matematik eğitiminin kalitesini hem de akıl yürütme becerilerinin gelişimini arttırmak için önemlidir (Yackel & Cobb, 1996). Öğretmenlerin sosyomatematiksel normları desteklemede ve sürdürmede önemli rolleri vardır (Akyüz, 2010). Matematik dersinde oluşan bu sosyal ortamın kalitesi ve etkinliği, öğretmenin yaklaşımları ile yakından ilgilidir. Bu amaçla, bu çalışma öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında öğretmeye başlamadan önce yaklaşım ve algılarını araştırmaktadır. Ayrıca bu çalışma, farklı sınıf düzeylerine göre sosyomatematiksel normların anlaşılmasında herhangi bir fark olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunu başarmak için belirli sosyomatematiksel normlara örnekler içeren dört sınıf senaryosu geliştirilmiştir. Ardından, ilköğretim matematik öğretmenliği eğitim bölümünden altı öğrenciden (iki ikinci sınıf öğrencisi, iki üçüncü sınıf öğrencisi ve iki dördüncü sınıf öğrencisi) senaryoları okumaları ve soruları yanıtlamaları istenmiştir. Veriler, 40-45 dakikalık mülakatlarla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf ortamı, sosyal etkileşim ve senaryoda verilen öğretmen rolleri ile ilgili yorumlarının benzer olmasına rağmen, sosyomatematiksel normların tanımı hakkındaki algılarının sınıf düzeylerine göre değiştiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyomatematiksel normlar, Sınıf ortamı, Sosyal şletişim, Öğretmen adayları*

The Perceptions of Middle School Mathematics Preservice Teachers about Sociomathematical Norms

Gülnur AKIN
Middle East Technical University
gulnur.akin@metu.edu.tr
Didem AKYÜZ
Middle East Technical University
dakyuz@metu.edu.tr

Abstract

Sociomathematical norms refer to understanding what counts as a different, efficient, sophisticated, and acceptable mathematical solution in a classroom environment (Cobb & Yackel, 1996). The development of individual reasoning and interpretation processes cannot be separated from the participation of individuals in an active mathematical learning environment. For this reason, social interaction in the classroom environment is essential both enhancing the quality of mathematics education and the development of reasoning skills (Yackel & Cobb, 1996). Teachers have important roles in supporting and sustaining sociomathematical norms (Akyuz, 2010). The quality and effectiveness of this social environment formed in mathematics class is closely related to the approaches of the teacher. For this purpose, this study investigates the approaches and perceptions of the teacher candidates before they start to teach in the real classroom environment. In addition, this study aims to reveal whether there is any difference for understanding of sociomathematical norms in terms of different grade levels. In order to achieve this, four classroom scenarios are developed that include examples for certain sociomathematical norms. Then, six students from mathematics teacher education department (two sophomores, two juniors and two seniors) were asked to read the scenarios and answer the questions about them. Data were collected through 40-45 minutes interviews and analyzed based on the content analysis. The results showed that even though teachers' interpretations about classroom environment, social interaction and the teacher's roles that are given in the scenarios were similar, their perceptions about the definition of sociomathematical norms changed based on grade levels.

Keywords: *Sociomathematical norms, Classroom environment, Social interaction, Preservice teachers*

1. Introduction

Classrooms are social environment that have some common rules and regulations that arise through interaction between students and teachers. These regularities and expectations require the interaction between students and the teacher. Thus, norms come to exist through common sharing in the classroom's social environment. Social norms are classroom regularities that can be applied to any subject area and they reflect classroom cultures. The classroom social norms are created by negotiation between students and the teacher. These norms include how participants engage, how participants use tools, work together, listen and respect each other, and determine language to encourage participation. (Franke, Kazemi, & Battey, 2007). Sociomathematical norms are different from general social norms that constitute the classroom participation structure in that they concern the normative aspects of classroom actions and interactions that are specifically mathematical (Hershkowitz & Schwartz, 1999; Lampert, 1990; Simon & Blume, 1996; Sfard, 2000; Voigt, 1995; Yackel & Cobb, 1996). The sociomathematical norms regulate classroom discourse and influence the learning opportunities that come to exist for both the students and the teacher. Examples of sociomathematical norms include what counts as a different mathematical solution, a sophisticated mathematical solution, and an efficient mathematical solution (Yackel & Cobb, 1996). With regard to socio-mathematical norms, what becomes mathematically normative in a classroom is constrained by the current goals, beliefs, suppositions, and assumptions of the classroom participants. For example, normative understandings of what counts as mathematically different, mathematically sophisticated, mathematically efficient, and mathematically elegant in a classroom are socio-mathematical norms.The difference between the social norms and socio-mathematical norms can be explained by giving examples; while attending a class discussion, explaining the solution ways freely are examples of social norms, deciding mathematically efficient or different solutions is example of socio-mathematical norms.

The development of individual reasoning and interpretation processes cannot be separated from the participation of individuals in an active mathematical sharing environment (Yackel & Cobb, 1996). The teacher plays critical role in providing and maintaining the mathematical climate by combining social interaction, contexts and culture (Franke et al., 2007). Pre-service and in-service teachers' understanding and interpretation about classroom environment is important in deciding and setting up socio-mathematical norms in the classes that help to teach and learn mathematical concepts. For this reason, this study try to reveal the understanding of teacher candidates about socio-mathematical norms and their approach to different classroom environments by using classroom scenarios. These scenarios included example of socio-mathematical norms in the classrooms and the roles of the teacher and students in shaping the social and mathematical regularities in the class. As cited in Akyuz (2010), teacher is an important factor in establishing and sustaining the norms that are taken-as-shared by the classroom. Norms are crucial regulations to develop common and appropriate mathematical language, develop mathematical ideas and create classroom environment that provokes student's mathematical reasoning (Yackel & Cobb, 1996). As a result, teachers' understanding of classroom norms can be accepted as one of the factors affecting the quality of teaching in classrooms. In this study, four sociomathematical norms were selected based on the classroom scenarios. These norms based on the main ideas related to encouraging students and creating classroom environment that establish sociomathematical norms. These norms were mainly categorized as supporting conceptual understanding, deciding mathematically different solutions, reaching mathematically efficient solution and making valid justifications and proofs. Even though the literature includes studies related to observing socio-mathematical norms in the classrooms during teachers' teaching experience; there are limited studies that investigate knowledge of prospective teachers about the sociomathematical norms before they have teaching experience in their classrooms. As stated before; the main purpose of this study is to reveal perceptions of pre-service teachers about socio-mathematical norms by using classroom scenarios. Participants are expected to interpret given classroom scenarios in terms of students' roles, the teacher's role and the interaction between students and the teacher in the classroom environment.

2. Methods

Research Model

The study was designed as a qualitative study in order to investigate perceptions of pre-service mathematics teachers about socio-mathematical norms. Case study was used to understand preservice teachers' ideas about the the sociomathematical norms. Case studies have been commonly used in education research where the aim is to examine a specific phenomenon in a bounded system (Merriam, 2009). Since the aim of this study is to understand the preservice teachers' thinking related to sociomathematical norms, case study was used as a qualitative research method.

Sampling

The participants were selected from a public university in Ankara. Six preservice teachers (five females and one male) participated in the study. Among them; two students were in their second years, two students were in their third years, and two students were in their last years. The academic averages of the participants were changing between 2.50 and 3.81. Thus, their academic achievements were in different levels.

Data Collection

Data were collected through semi-structured interviews and lasted approximately 45 minutes. There were four tasks taken from different sources. Tasks were constructed with different classroom scenarios. Scenarios were based on four socio-mathematical norms. Each scenario was developed to help participants specifically focus on the core idea for only the targeted socio-mathematical norm. There were four tasks that include scenarios related to sociomathematical norms. The norms that were consisted in the scenarios are: (a) Encouraging students to give conceptual explanations; (b) Encouraging students to decide mathematical difference; (c) Encouraging students to select efficient solution; and (d) Encouraging students to make conjectures/express their reasoning and proof. Participants were expected to interpret these scenarios through the questions asked by the researcher and define the socio-mathematical norms at the end of the interview.

Data Analysis

Data was analyzed based on the content analysis. Content analysis focuses on " the characteristics of language as communication with attention to the content or contextual meaning of the text" (Hsieh & Shannon, 2005). Thus, by using content analysis researchers can have a chance to make inferences from text to other states. Once the interviews were transcribed, the categories were composed. During the categorization the research question was used as a base. After the categories were formed, they were reduced during the reorganization of the data. Finally, main categories were checked in respect to reliability.

3. Findings

Socio-mathematical norms are the regulations that develop in the social environment and result in common sharing. It is possible to examine socio-mathematical norms under different types of headings, however in this study we focused on the socio-mathematical norms in terms of four parts; encouraging students to give conceptual explanations, encouraging students to decide mathematical difference, encouraging students to select efficient solution, and encouraging students to make conjectures/express their reasoning and proof.

Task 1 included scenario that had the classroom environment for *encouraging students to give conceptual explanations.* In the task, the teacher was asking students to find the area of a 'blob' and she was also supporting the students to generate different solution ways in their groups. The primary goal of the teacher was to encourage the students to define the area and make students to explore the area concept. Preservice teachers were expected to interpret this scenario through the questions such as

Can you describe the classroom environment in this scenario?; *Who dominate discussions in the class?* ;*What is the role of the teacher in this scenario?*; *Would you apply this method in your own classes? Why? and How?* .

Although the preservice teachers were at different grade levels and the number of taken educational courses vary in grade levels, their answers and interpretations for the given scenario were similar to each other. In general, preservice teachers interpreted the classroom environment as comfortable where students can discuss their ideas without offending each other. Additionally, they stated that students talked about the solution of the problems by explaining their reasoning. They also emphasized that the ideas that were said by a student was expanded by the other students. Almost all students said that critical thinking was the most obvious characteristic behavior in the scenario. They stated that student-student interaction was dominated in the scenario and teacher was careful whether the students could understand and follow the ideas.

In the analysis, it was noticed that teachers stated this type of an environment was important for students to gain conceptual understanding. For example Hale (senior) stated " there were not too much direction in classroom environment, the discussion continued with students' explanation of their solutions thus their conceptual understanding seem to be improved". Preservice teachers also noticed that the teacher not only asked students to explain their ideas but also asked other students to repeat the ideas their friends just said. They sated it was important to understand whether all students had the idea that was discussed in the class. They emphasized the teacher's role as a facilitator that helped students to follow discussions and ideas by asking some leading questions. Hale also added that students' interaction was good as students had opportunities to explain their ideas without offending each other.

Next, the preservice teachers were asked about the core sociomathematical norm in the scenario. Here, they had different ideas. While some of them explained the aim of the teacher in more social way, some explained it in more mathematical way. For example, Selin (sophomore) identified the goal of the teacher showing the difference between the area and the volume as well as finding the area of irregular shapes. Şule (sophomore) explained that teacher aim as supporting students to explore the area with concrete materials. Ahmet (junior) identified the goal of teacher as encouraging students to learn area concept by discussion technique instead of direct teaching. Finally; Hale stated the core of the class as supporting meaningful learning of area and volume relation by using discussion and brain-storming techniques. Thus, although many of the preservice teachers could define the environment, senior and junior students seemed to define the core by more connecting with social aspects as well as mathematics.

Task 2 included a scenario that focused on the classroom environment for *encouraging students to decide mathematical difference*. In this scenario, the teacher was asking students to generate different mental computation strategies for the addition statement. Through this scenario students were expected to work independently and generate different strategies for the given computation. The primary goal of the scenario was to encourage students to decide mathematical difference. During the interview after students read the task, they were expected to answer questions such as *Can you define the classroom environment in this scenario?; What is the role of the teacher?; What is the purpose of the teacher?; If you were the teacher at this scenario, would you manage the process in the same way or you would do some changes?; Would you apply this method in your own classes? Why? How?* .

In general participants considered that there was no discussion environment in the scenario. They stated that teacher asked questions and students answered. Thus, many of them emphasized that the scenario included a class where students worked individually, found the solutions and then explained their strategy to their friends. Kübra (senior student) stated: This scenario is different from previous one. In this scenario there is not such a discussion environment. Teacher writes a question on the board and individual answers are expected. Students do not talk about other solutions/strategies. Thus, it results with traditional student-teacher interaction. I imagined the class as the desks are ordered traditionally. This scenario is very similar to traditional classroom environment.
Aylin (junior student) stated that students were not aware of strategies because teacher decided whether the strategy was different than others. On the other hand, Hale said: The teacher only evaluated the differences of strategies. It is not appropriate. I think, the teacher should get all strategies and write them on the board without giving any feedbacks. Then, she can create a discussion environment for assessing the strategies and also use base-ten blocks to support students' mathematical understanding.

Almost all participants had same opinion about the teacher's aim for this scenario. They stated that they would make some changes if they used this method in their class. In other words, all preservice teachers could observe the different classroom environments that were discussed in first and second tasks. In addition to this, all preservice teachers stated that they would be uncomfortable in this environment as students could not discuss their mathematical solutions effectively. The senior student, Hale, also gave more details about how the environment needs to be. She emphasized that she would the write all different answers and then discussed it in the classroom. She also suggested use of materials to be able to explain different mathematical strategies.

Task 3 included scenario that focused on *encouraging students to select efficient solution*. In this scenario, the teacher asked students to calculate net worth of James. During the interview students were asked to answer similar questions in the previous tasks as well as the questions such as *Which solution is the efficient solution for you? Is it important to reach this type of efficient solutions?; If you were the teacher at this scenario, would you manage the process in the same way or would you do some changes?; Would you apply this method in your own classes? Why? How?*

The third task was about the addition-subtraction strategies related to integers. In the scenario, teacher asked questions and students answered individually. Similar to previous scenario, student-teacher interaction was dominant. In general, participants talked about differences and similarities between Task 2 and Task 3. They concluded that the classroom environment, teacher role and the interaction between students and the teacher were similar in these scenarios. However, in the third scenario, teacher was more supportive to help students to explore the tasks and reach the final decision. All participants agreed the importance of efficient solution. They explained that finding efficient solutions is important for conceptual understanding. Additionally, they stated that efficient way would save time for students. For example, when adding the same numbers that are positive and negative, students need to observe the pair makes zero. They stated that students need to find the pairs that make zero instead of adding all the positives and then negatives separately. For example, a question that asks for the total number of given numbers that are 500, 400, 100,-500, -100; students need to see 500 + (-500) equals to zero before adding positives and negatives separately. Hale also said: Both of the solutions are conceptually true. To reach for the quicker solutions (like Brad's way) is not just related to procedural fluency. It also requires conceptual understanding. Students understood both of the solutions conceptually. Then, they decide that Brad's solution is more efficient procedurally.

Even though, only Hale could explain why the efficient solution is important in detail; other preservice teachers also noticed that the teacher needs talk about efficient solutions. Hale also emphasized that students need to have conceptual understanding for efficient solution. One of the reason of this, she might consider that students need to compare and evaluate the strategies in order to find the efficient way.

Task 4 consisted of scenario that emphasizes *encouraging students to make conjectures/express their reasoning and proof*. This scenario started with a question coming from a student. Students discovered that doubling the length and height of any rectangle quadrupled its area in previous lesson. Based on this objective, a student asked "What would occur if we tripled the length and height instead of doubling it?" The teacher wanted students to discuss in groups and make their justifications for this question. During the interview, preservice teachers were expected to interpret this scenario through these questions such as *What do you think about the solution of S8?Is it a valid justification?; What do you think about the solution of S2?Is it a valid justification?; What kind of a classroom environment is included in this scenario? ; What kind of interaction dominates the class?; What is the role of the teacher in this scenario?; Why does the teacher use this method?; Would you support your students to give such answers? Would you apply this method in your classes?*

Preservice teachers interpreted this scenario similar to the first scenario. Similar to the first scenario, there was a group and classroom discussion and teacher had a facilitator role and guided students to make valid justifications. Teacher did not give feedback to students as wrong or right immediately. Instead, the teacher helped students to reach justification for their solutions by asking "How can you ascertain it is always true? Is that valid for any numbers?" At the end of the discussion, the student who asked the main question and had misconception could define the algebraic expression valid in all situations. During the interview, Şule and Selin stated that the solution of the student had valid justification as it was true for all rectangles and for all numbers. Ahmet defined the task as a student-centered task and added that there was a free environment for students to explore the tasks. Hale said: Scenario starts with a prior knowledge and progress with inductive approach. 'Why' question is the most important factor in directing students for justification. A student who starts with misconception reached the most valid justification at the end of the discussion. We can understand from this that discussion is an effective method.

At the end of the interview, preservice teachers were expected to define and explain socio-mathematical norms through the questions based on the previous tasks such as *Which socio-mathematical norms can be observed in math lessons?; How do you define socio-mathematical norms?*.

Selin defined sociomathematical norms as an environment where students are free to explore and discuss; everybody is respectful to each other, teacher has an active role and interaction between students and teacher is important for motivation. Şule defined norms as supporting students to gain the intended objectives during their learning with different strategies and critical thinking. Ahmet defined sociomathematical norms as creating environment for students to explain their mathematical strategies and ideas. Aylin defined sociomathematical norms as a system that is created by using social interaction. Hale defined them as the responsibilities that are expected from both students and teachers to support conceptual understanding and procedural fluency. She also added that mathematical language, revoicing, pair learning, social interaction, exploring and discussion might be accepted as sociomathematical norms. Finally, Kübra defined sociomathematical norms as a student-centered environment where the teacher is in the director role and social interaction is in the forefront.

4. Results and Discussions

The studies about socio-mathematical norms have been performed generally in the classroom environment. It is because socio-mathematical norms are combinations of social and mathematical culture of the classroom and that come to exist through interaction. Wood (1998) describes norms as interlocking networks of obligations and expectations that exist for both the teacher and students [that] influence the regularities by which classrooms interact and create opportunities for communication to occur between the participants (p. 170).

Besides norms mathematical norms are also very important for teaching and learning mathematics effectively. Participating in the processes of a mathematics classroom means participating in a culture of using mathematics or a culture of mathematizing (Bauersfeld,1992). In this view, the development of individuals' reasoning and sense-making processes cannot be separated from their participation in the interactive constitution of taken-as-shared mathematical meanings. Both social norms and socio-mathematical norms are inferred as identifying regularities in patterns of social interaction. In this study socio-mathematical norms are categorized in four captions: (a) Encouraging students to give conceptual explanations; (b) Encouraging students to

decide mathematical difference; (c) Encouraging students to select efficient solution; and (d) Encouraging students to make conjectures/express their reasoning and proof.

The results showed that even though all preservice teachers from different levels seemed to support sociomathematical norms; they were not having sufficient knowledge about them. Especially, when they were asked about the definition of sociomathematical norms; they seemed to have difficulties to explain the content. In addition to this; it was observed that senior students were more knowledgeable about the terms. For example; Hale could explain in more detail why efficient solution as well as justification is important. Similarly, Kübra could explain more about the mathematical differences and the teachers' behaviors in two different classes. Actually, this is expected, as senior students have more classes where they can observe different teachers and practice their teaching. Even though the earlier level students learn these concepts theoretically, they do not have many opportunities to practice them up to their fourth level. Thus, it might be important to increase the number of practicum courses in the education programs. Additionally, it might be also important to give opportunities to preservice teachers to observe teachers where social and socio-mathematical norms are established and sustained.

Finally, it is also important to state that based on MEB (2013), learning environment is defined as a place where students can inquire, communicate, think critically, and openly share their possibly different ideas. But, such an environment is only possible through norms that support this environment. Thus, teachers have essential roles in supporting norms as students cannot discover them on their own (Tatsis & Koleza, 2008). Actually, the knowledge of norms and be able to use it effectively in the classroom is not a new concept as Shulman (1986) emphasizes the use of norms in an appropriate way is an important part of pedagogical knowledge. If teachers have the knowledge of norms, they can use it to orchestrate the classroom discussion (Cobb & Bauersfeld, 1995) as well as to promote students' mathematical understandings (Yackel, Cobb, & Wood, 1991). Unfortunately, many teachers do not know how to support this kind of environment where students can explore mathematical ideas. Thus, educators also need to support in-service teachers with seminars where the teachers can practically observe and learn how to create this kind of environment.

References

Akyuz, D. (2010). Supporting a standards-based teaching and learning environment: A case study of an expert middle school mathematics teacher. (Doctoral Dissertation). University of Central Florida, Orlando, FL.

Bauersfeld, H. (1992). Classroom cultures from a social constructivist perspective. *Educational Studies in Mathematics, 23*, 467–481

Cobb, P., & Bauersfeld, H. (Eds.). (1995). *The emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures*. Psychology Press.

Cobb, P., & Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist, 31*, 175-190.

Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Mathematics teaching and classroom practice. *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, *1*(1), 225-256.

Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (1999). The emergent perspective in rich learning environments: Some roles of tools and activities in the construction of sociomathematical norms. *Educational Studies in Mathematics*, *39*(1-3), 149-166.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288.

Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American educational research journal*, *27*(1), 29-63.

M.E.B. (2013). İlköğretim matematik dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı.

McClain, K., & Cobb, P. (2001). An analysis of development of sociomathematical norms in one first-grade classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, *32*(3), 236-266

Merriam, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sfard, A. (2000). On reform movement and the limits of mathematical discourse. *Mathematical Thinking and Learning, 2*(3), 157-189.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. American *Educational Research Association, 15*(2), 4-14.

Simon, M. A., & Blume, G. W. (1996). Justification in the mathematics classroom: A study of prospective elementary teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, *15*(1), 3-31.

Tatsis, K., & Koleza, E. (2008). Social and socio-mathematical norms in collaborative problem-solving. *European Journal of Teacher Education, 31*(1), 89-100.

Voigt, J. (1995). *Thematic patterns of interaction and sociomathematical norms*. In P. Cobb & H. Bauersfeld (Eds.), Emergence of mathematical meaning: Interaction in classroom cultures (pp. 163-201). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wood, T. (1998). Alternative patterns of communication in mathematics classes: Funneling or focusing? In H. Steinbring, M. G. B. Bussii & A. Sierpinska (Eds), *Language and communication in the mathematics classroom* (pp. 167-178). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Yackel, E., & Cobb, P. (1996). Sociomathematical Norms, Argumentation, and Autonomy in Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education,27*(4), 458-477.

Yackel, E., Cobb, P., & Wood, T. (1991). Small-group interactions as a source of learning opportunities in second-grade mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 22*(5), 390-40.

Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme[1]

Uzm. Müzik Öğrt. Ahmet GÜRSU
Mersin Nevit Kodallı GSL
ahmet-gursu@outlook.com.tr
Doç. Dr. Damla BULUT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
damla.bulut@omu.edu.tr

Özet

Ülkemizde lise düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan biri Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) dir. Günümüzde, müzik öğretmeni yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının öğrenci kaynağını, büyük ölçüde bu liseler oluşturmaktadır. Bu nedenle, GSL'nde alınan müzik eğitimiyle, müzik öğretmenliği lisans eğitiminin temelleri atılmaktadır denebilir (Bulut, 2006: 402). Geleceğin müzik öğretmeni olmaya aday bireylerin eğitiminde şüphesiz en büyük rol GSL'de görev yapan öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bu öğretmenler, GSL'ndeki müzik eğitim sürecinin diğer öğelerine anlam kazandıran ve nitelikli eğitimlerin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan en temel öğelerdir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 21). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları mesleki sorunların tespit edilerek çözümlerine ilişkin öneriler geliştirilmesi hem onların mesleki motivasyonlarını hem de GSL'ndeki müzik eğitim sürecinin niteliğini olumlu olarak etkileyecektir. Bu görüşlerden hareket ile araştırmada, GSL müzik bölümü öğretmenlerinin mesleki sorunlarının incelemesi amaçlanmıştır. Bu incelemeler fiziki şartlar, araç ve gereçler, öğretmen, öğrenci ve diğer dersler boyutlarında yapılmış, söz konusu öğretmenlerin GSL'de belirtilen boyutlardan kaynaklanan sorunları tespit edilmiş, çözümlerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Araştırma tarama modelinde, betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki GSL; örneklemini ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında 7 coğrafi bölgeden rastlamsal yöntemle belirlenen 27 farklı GSL'nin müzik bölümünde görev yapan 201 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda GSL müzik bölümü öğretmenlerinin fiziki şartlardan kaynaklanan sorunların başında binanın okul formatına uygun olmamasının geldiği, araç ve gereçlerden kaynaklanan sorunların başında malzemelerin eksik ve çalgıların bakımsız ve akortsuz olduğu, öğretmenden kaynaklanan sorunların başında öğretmenler arası gruplaşmaların olduğu, kendi aralarındaki iletişim eksikliğinin öğrencilere yansıdığı, öğrenciden kaynaklanan sorunların başında gelen öğrencilerin diploma notlarının düşük olduğu için disiplin, sorumluluk ve algılamalarının zayıf olduğu, diğer derslerden kaynaklanan sorunların başında kültür derslerinin çok fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Güzel sanatlar lisesi, Müzik bölümü, Müzik eğitimi, Mesleki sorun*

An Analysis Of Professional Problems Of Fine Arts High School Music Department Teachers[1]

Exp. Music Teach. Ahmet GÜRSU
Mersin Nevit Kodallı FineArts High School
ahmet-gursu@outlook.com.tr
Assoc. Prof. Dr. Damla BULUT
Ondokuz Mayıs University
damla.bulut@omu.edu.tr

Abstract

One of the institutions that provide vocational music education in high school level in our country is Fine Arts High Schools (FAHS). At present, the student resource of Fine Arts Education Department Music Education Branches affiliated to Education Faculties, which undertake the task of training music education, constitutes these high schools to a great extent. For this reason, music education at the FAHS can be considered as the foundation of undergraduate education in music teacher education (Bulut, 2006: 402). Undoubtedly, the greatest role in the education of individuals who are candidates to become music teachers of the future falls to the teachers who work in FAHS. Because these teachers are the most basic elements that give meaning to the other elements of the music education process in FAHS and have a great effect on the realization of qualified education (Hacıoğlu and Alkan, 1997: 21). Therefore, identifying the professional problems experienced by the teachers in the education process and developing proposals for their solutions will positively affect their professional motivations as well as the quality of the music education process in the FAHS. Based on these opinions, it was aimed to investigate the professional problems of FAHS music department teachers in the research. These examinations were made in terms of physical conditions, tools and materials, teachers, students and other lessons. Problems arising from the dimensions mentioned in the FAHS were identified and suggestions were given about their solutions. Research is a descriptive field study in the screening model. The research population in Turkey FAHS; sample is composed of 201 teachers who work in the music department of 27 different FAHS determined by random method from 7 geographical regions in the academic year of 2014-2015. In the direction of the research findings, the problems of the FAHS music department teachers due to the physical conditions are that the building is not suitable for the school format, tools and equipment at the beginning of the problems caused by lack of materials and instruments are neglected and uncomfortable, it is said that there are groupings between the teachers at the beginning of the problems arising from the teacher, the lack of communication between them is reflected in the students, students who are at the head of the problems arising from the students have low diploma grades, so their discipline, responsibility and perceptions are weak, it is concluded that there are too many cultural courses at the beginning of the problems arising from other courses.

Keywords:*Fine Arts High School, Music Department, Music Education, Occupational Problem*

1. Giriş

Müzik eğitimi, insanın, kendi yeteneklerini iyi tanıması, yaratıcı özelliklerini geliştirmesi, paylaşma ve kendine güven duygusunu ayrıca, boş zamanlarını ya da zamanını iyi kullanmasını öğrenmesi gibi bazı olumlu davranış biçimlerini geliştirmektedir (Uslu, 2007: 17). Bunun yanında müzik eğitiminin insanda duyuları etkileyen, dikkat, kavrama, gözlemleme,

[1] Bu bildiri birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hareket ile oluşturulmuştur.

çıkarsama yapabilme becerilerini arttırıcı yönüyle değerli yanları bulunmaktadır. Ancak her insanda müziği algılama düzeyi farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle de müzikte çeşitli eğitim düzeyleri bulunmaktadır. Türkmen'e göre (2014: 197) müzik eğitimi belirlediği amaç doğrultusunda genel, amatör ve mesleki boyutları kapsamakta, her bir boyutun niteliği diğerini derinden etkileyen kapsamlı ve birbiriyle doğrudan bağlantılı bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla müzik eğitimi genel müzik eğitimi, amatör (özengen) müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi olarak üç ana başlık altında incelenebilir (Uçan, 2005:30). Müzik alanında pek çok dalda iş, müziğin mesleki eğitim boyutu kullanılarak elde edilir. Bu boyuta mesleki müzik eğitimi denilmektedir. Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını meslek olarak seçen ve müziğe belli düzeyde yetenekli olan kişilere yönelik olup, mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi sağlayan bir eğitimdir (Uçan, 2005:41). Bu eğitim müzik sanatında bestecilik, yorumculuk, müzik bilimciliği, müzik öğretmenliği, müzik teknoloğu mesleki müzik eğitimi alanı kullanılarak elde edilen branşlardır. Bu anlamda müziğe mesleki eğitimde kullanım alanı açan kurumlar ise konservatuarlar, güzel sanatlar liseleri, eğitim fakülteleri müzik eğitimi ve güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümleridir. Müzik mesleki eğitimi bizzat yaparak yaşamanın ötesinde, onu bilgili, bilinçli, düzenli, planlı, kurallı ve yeterli olarak yaratan, seslendiren yorumlayan, kuramlayan ve araştıran, uygulayan ve öğreten sanatçı, bilimci, eğitimci, teknoloğu yetiştirmeyi amaçlamaktadır" (Tanrıöver ve Tanrıöver, 2015: 558).

Ülkemizde lise düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren kurumlardan biri Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) dir. Bu liseler ilköğretimden sonra ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi vermesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Günümüzde, müzik öğretmeni yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının öğrenci kaynağını, büyük ölçüde güzel sanatlar ve spor liseleri oluşturmaktadır. Bu liselerin müzik alanları, dört yıl boyunca öğrencilere genel müzik kültürünü, temel müzik kuramlarını, çalgı çalma temel bilgi ve becerisini kazandırdıkları için müzik öğretmenliği lisans eğitimi öncesinde önemli bir görev üstlenmektedirler. Dolayısıyla, güzel sanatlar ve spor lisesinde alınan müzik eğitimiyle, müzik öğretmenliği lisans eğitiminin temelleri atılmaktadır denebilir (Bulut, 2006: 402).

Çağın ve toplumun ihtiyaçlarına uygun iş gücünün yetiştirilebilmesi eğitim sisteminin üç temel öğesi olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarına gereken önemin verilmesine bağlıdır. Eğitim sistemini etkileyen en önemli öğe ise kuşkusuz öğretmendir. Eğitim sürecinde öğretmen, diğer öğelere anlam kazandıran ve eğitimin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan öğedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 21). Bu nedenle geleceğin müzik öğretmeni olmaya aday bireylerin eğitiminde de şüphesiz en büyük rol GSL'de görev yapan öğretmenlere düşmektedir. Çünkü bu öğretmenler, GSL'ndeki müzik eğitim sürecinin diğer öğelerine anlam kazandıran ve nitelikli eğitimlerin gerçekleşmesinde büyük etkisi olan en temel öğelerdir.

Öğretmenler mesleki rollerini yerine getirirken kendi kişisel inançlarından, kuramlardan ve toplumun beklentilerinden yola çıkarlar. Sınıf içindeki ve okuldaki etkinlikler de geniş toplumun etkisi altındadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki etkinlikleri, kişisel inançları ve toplumsal değer yargıları birbirleriyle ilişki içindedir. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları mesleki sorunların tespit edilerek çözümlerine ilişkin öneriler geliştirilmesi hem onların mesleki motivasyonlarını hem de GSL'ndeki müzik eğitim sürecinin niteliğini olumlu olarak etkileyecektir. Belirtilen görüşlerden hareket ile araştırmada, GSL müzik bölümü öğretmenlerinin mesleki sorunlarının incelemesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde, betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır.

Evren –Örneklem

Araştırmanınevrenini;Türkiye'demeslekimüzikeğitimiverenGSL'nin öğretmenleri, örneklemini ise 2014-2015 eğitim öğretim yılında 7 coğrafi bölgeden rastlamsal olarak belirlenen Adana Çukurova, Ankara, Aydın Yüksel Yalova, Bolu, Burdur, Bursa Zeki Müren, Çanakkale Hüseyin Akif Terzioğlu, Denizli Hakkı Dereköylü, Diyarbakır, Elazığ Kaya Karakaya, Erzincan, Erzurum, Adıyaman, Gaziantep Ticaret Odası, Isparta Merkez, Mersin Nevit Kodallı, İstanbul, İzmir Ümran Baradan, Kastamonu, Kayseri Feyziye-Memduh Güpgüpoğlu, Kocaeli Hayrettin Gürsoy, Konya Selçuklu Çimento, Malatya Abdulkadir Eriş, Muğla, Niğde, Ordu İzzet Şahin ve Trabzon Akçaabat GSL, müzik bölümünde görev yapan 201 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel bilgilerine Tablo 2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 2.1. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Mezun Oldukları Fakülte	**f**	**%**
Eğitim Fakültesi	179	89,1
Devlet Konservatuvarı	12	6
Güzel Sanatlar Fakültesi	10	5
Öğrenim Durumu	**f**	**%**
Lisans	144	71,6
Yüksek Lisans	47	23,4
Doktora	10	5
Mesleki Kıdem	**f**	**%**
0-5 yıl	13	6,5
6-10 Yıl	42	20,9
11-15 Yıl	61	30,3
16-20 Yıl	29	14,4
21 Yıl ve Daha Fazlası	56	27,9
Cinsiyet	**f**	**%**
Bayan	107	53,2

Bay	94	46,8
Görev Yaptığı GSL	**f**	**%**
İzmir Ümran Baradan GSL	15	7,46
Ankara GSL	14	6,96
Kocaeli GSL	11	5,47
Denizli Hakkı Dereköylü GSL	11	5,47
Mersin Nevit Kodallı GSL	11	5,47
Aydın Yüksel Yalova GSL	11	5,47
Isparta GSL	11	5,47
Bolu GSL	10	4,97
Niğde GSL	9	4,47
Konya Selçuklu Konya Çimento GSL	8	3,98
Kastamonu GSL	7	3,48
Burdur GSL	7	3,48
Trabzon GSL	7	3,48
Bursa Zeki Müren GSL	7	3,48
Kayseri Fevziye Memduh Gürgüpoğlu GSL	6	2,98
Adana GSL	6	2,98
Diyarbakır GSL	6	2,98
İstanbul GSL	5	2,48
Malatya Abdulkadir Eriş GSL	4	1,99
Çanakkale Hüseyin Akif Terzioğlu GSL	4	1,99
Erzurum GSL	4	1,99
Erzincan GSL	3	1,49
Gaziantep Ticaret Odası GSL	3	1,49
Muğla GSL	3	1,49
Ordu GSL	3	1,49
Adıyaman GSL	3	1,49
Elazığ GSL	2	0,99
Toplam	**201**	**100**

Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı

Araştırmada ilgili veriler kaynak taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde f (frekans) ve % (yüzde) hesapları, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacılar tarafından yazıya aktarılan verileri ayrı ayrı incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve bölümleri tanımlayıcı adlar yani kodlar bulunmuştur. Böylelikle anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kod altında toplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubundaki ÖğretmenlerinFiziki Şartlardan Kaynaklanan Sorun Yaşama Durumları*

Fiziki Şartlardan Kaynaklanan Sorun Yaşıyorum	**f**	**%**
Evet	108	53,7
Hayır	93	46,3
Toplam	**201**	**100**

Tablo3.1'deörneklem grubundakiöğretmenlerin fiziki şartlardan kaynaklanan sorun yaşama durumları yer almaktadır. Bu bulgulara göre örneklem grubundakiöğretmenlerin%53,7'sininfiziki şartlardan kaynaklanan sorun yaşadıklarını, %46,3'ünün ise fiziki şartlardan kaynaklanan sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre; örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla fiziki şartlardan kaynaklanan sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 3.2. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Fiziki Şartlardan Kaynaklanan Sorunları*

	Görüşler	**Öğretmenler**	**f**	**%**
Fiziki Şartlardan KaynaklananSorunlar	Çalışma odalarının yetersiz ve uygun olmaması	Ö (1, 4, 6, 18, 22, 24, 25 27, 28, 29, 30, 43, 46, 47, 50, 62, 70, 71, 80, 80, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 104, 105, 125, 141, 149, 150, 151, 154, 157, 158, 159, 160, 163, 166, 171, 173, 174, 176, 177,190, 191, 192, 194, 201)	51	25,3
	Bina okul formatına uygun olmaması	Ö (10, 11, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 31, 32, 35, 40, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 77, 91, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 105,106, 107, 108, 126, 127,130, 138, 139, 152, 161, 167, 169, 170, 175, 178,179, 180, 187, 189, 194)	56	28,8
	Malzemelerin yetersiz olması	Ö (31, 50, 138)	3	1,4

Tablo 3.2'de örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin fiziki şartlardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %25,8'inin çalışma odaları yetersiz ve müsait değil, %28,8'inin bina okul formatına uygun değil, %1,4'ününde malzemeler yetersiz şeklinde görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Belirtilen sorunlara yönelik örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

Ö29; " Okulumuz çalışma odaları yetersiz ve yalıtımsız."

Ö47; " Çalışma odaları yetersiz ve müsait değil."

Ö95; "Binamız, güzel sanatlar lisesi çalışma şartları düşünülerek yapılmadığından, fiziki şartlarımızın çalışmaya elverişli değildir." şeklinde ifade kullanmıştır."

Tablo 3.2'de yer alan görüşler doğrultusundaGSL'de çalışma odalarının yetersiz ve uygun olmaması, binanın okul formatına uygun olmaması öğretmenler için fiziki şartlardan kaynaklanan ve öne çıkan sorunlar olduğu söylenebilir.

Tablo 3.3. *Örneklem GrubundakiÖğretmenlerinAraç Gereçten Kaynaklanan Sorun Yaşama Durumları*

Araç Gereçten Kaynaklanan Sorun Yaşıyorum	**f**	**%**
Evet	107	53,2
Hayır	94	46,8
Toplam	**201**	**100**

Tablo 3.3'te örneklem grubundaki öğretmenlerin araç gereçlerden kaynaklanan sorun yaşama durumları yer almaktadır. Buna bulgulara göre örneklem grubundakiöğretmenlerin%53,2'sinin araç gereçlerden kaynaklanan sorun yaşadıklarını, %46,8'ünün ise araç gereçlerden kaynaklanan sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla araç gereçlerden kaynaklanan sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 3.4.*Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Araç Gereçten Kaynaklanan Sorunları*

	Görüşler	**Öğretmenler**	**f**	**%**
Araç ve Gereçten KaynaklananSorunlar	Malzemeler eksik, çalgıların çoğunun bakımsız ve akortsuz olması	Ö (3, 4, 6, 10, 11, 14, 15, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 40, 41, 43, 46, 50, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71,72, 73, 74, 75, 76, 80, 86, 90, 93, 95, 98, 100, 103, 105, 107, 108, 122, 126, 130, 131, 134, 139, 140, 141, 142, 146, 148, 152, 153, 157, 158, 160, 163, 166, 167, 168, 171, 173, 174, 178, 180, 181, 182, 185, 189, 190, 191 192, 194, 196, 201)	88	43,7
	Araç ve gereçlerin temini ve tamiri konusunda ödenek olmaması	Ö (16, 17, 34, 35, 143)	5	2,4

Tablo 3.4'te örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin araç gereçlerden kaynaklana sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %43,7'sinin malzemeler eksik, çalgıların çoğu bakımsız ve akortsuz, %2,4'ününde araç ve gereçlerin temini ve tamiri konusunda ödenek olmalı şeklinde görüşlerini belirttikleri görülmektedir.
Belirtilen sorunlara yönelik örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö60; "Okullardaki malzemeler eksik, piyanolar arızalı ve akortsuz. Özellikle piyanoların akortsuz olması, Orkestra dersi, İşitme dersi ve eşlik yaparken sorun olmaktadır."
Ö62;"Piyanoların akortsuz ve bozuk olması çalışma performansımızı düşürmektedir."
Ö13; "Öncelikle Bakanlığın bu okullara malzemelerin bakımları ve tamiratları için ödenek göndermesi lazım." şeklinde ifade kullanmışlardır.

Tablo 3.4'te yer alan görüşler doğrultusunda GSL'de malzemelerin eksik, çalgıların çoğunun bakımsız ve akortsuz olmasının, araç ve gereçlerin temini ve tamiri konusunda ödenek olmamasının öğretmenler için araç ve gereçlerden kaynaklanan ve öne çıkan sorunlar olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5. *Örneklem GrubundakiÖğretmenlerinÖğretmenden Kaynaklanan Sorun Yaşama Durumları*

Öğretmenden Kaynaklanan Sorun Yaşıyorum	**f**	**%**
Evet	89	44,3
Hayır	112	55,7
Toplam	**201**	**100**

Tablo 3.5'te örneklem grubundaki öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorun yaşama durumları yer almaktadır. Bu bulgulara göre örneklem grubundakiöğretmenlerin%44,3'ünün öğretmenden kaynaklanan sorun yaşadıklarını, %55,7'sinin ise öğretmenden kaynaklanan sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla öğretmenden kaynaklanan sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tablo 3.6. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Öğretmenden Kaynaklanan Sorunları*

	Görüşler	**Öğretmenler**	**f**	**%**
Öğretmenden KaynaklananSorunlar	Öğretmenler arası gruplaşmaların olması, kendi aralarındaki iletişim eksikliğinin öğrencilere yansıması.	Ö (4, 10, 38, 39, 40, 48, 58, 59, 67, 73, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 103, 104,133, 134, 140, 141, 147, 153, 156, 170, 178)	28	13,9

Merkezi sınav sistemi geri gelmeli	Ö (6, 16, 28, 31, 34, 35, 41, 58, 65, 74, 87, 121, 122, 160, 167, 180, 181,184, 185, 200)	20	9,9
Öğretmenler arası seviyelerinin farklılıklar göstermesi	Ö (2, 9, 15, 19, 41, 75, 91, 107, 117, 138, 148, 149, 150, 156, 194)	15	7,4
Okullarda branş dışı görevlendirme öğretmenlerin derse girmesi, Kadroların doldurulması.	Ö (17, 19, 30, 55, 56, 59, 62, 65, 70, 95, 96, 178)	12	5,9

Tablo 3.6'da örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %13,9'unun öğretmenler arası gruplaşmalar var kendi aralarındaki iletişim eksikliği öğrencilere yansıyor, %9,9'unun merkezi sınav sistemi geri gelmeli, %7,4'ünün öğretmenler arası seviyeleri farklılıkları var, %5,9'unun okullarda branş derslerine branş dışı görevlendirme öğretmenler giriyor. Öğretmen değişikliği olduğu zaman eğitim farklılıklarından dolayı sıkıntı oluyor şeklinde görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Belirtilen sorunlara yönelik örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö59; "Öğretmenler arası gruplaşmalar oluyor."

Ö100; "Kendini kanıtlamak için diğer öğretmenlerin öğrencilerini etkiliyorlar buda iletişim eksikliğine neden oluyor öğrencilere yansıyor ."

Ö156; "Öğretmenlerin kendi aralarındaki ben bilirim yaklaşımları öğrenciyi olumsuz etkiliyor." şeklinde ifade kullanmışlardır.

Tablo 3.6'da yer alan görüşler doğrultusunda; GSL'deki öğretmenler arası gruplaşmaların olmasının, kendi aralarındaki iletişim eksikliğinin öğrencilere yansımasının öğretmenler için öğretmenden kaynaklanan ve öne çıkan sorunlar olduğu söylenebilir.

Tablo 3.7. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Öğrenciden Kaynaklan Sorun Yaşama Durumları*

Öğrenciden Kaynaklanan Sorun Yaşıyorum	**f**	**%**
Evet	153	76,1
Hayır	48	23,9
Toplam	**201**	**100**

Tablo 3.7'de örneklem grubundaki öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorun yaşama durumları yer almaktadır. Bu bulgulara göre örneklem grubundakiöğretmenlerin%76,1'inin öğrenciden kaynaklanan sorun yaşadıklarını, %23,9'unun ise öğrenciden kaynaklanan sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla öğrenciden kaynaklanan sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 3.8. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Öğrenciden Kaynaklanan Sorunları*

	Görüşler	**Öğretmenler**	**f**	**%**
Öğrenciden KaynaklananSorunlar	Gelen öğrencilerin diploma notlarının düşük olması, disiplin, sorumluluk ve algılamalarının zayıf olması	Ö (2, 4, 5, 7, 8, 11, 15, 18, 19, 22, 24, 25, 26,30, 36, 37, 38, 39, 48, 62, 63, 65, 73, 74, 79, 87, 87,88, 89, 96, 104, Ö105, 108, 109, 116, 120, 125, 138, 139, 140, 141, 170, 176,180, 181, 183)	46	22,8
	TEOG sınavından kalan kişiler sınava girmesi, okulu son çare olarak görmeleri.	Ö (1, 3, 6, 27, 28, 31, 35,43, 44, 45, 46, 47, 49, 50,51, 52, 54, 55, 57, 58, 66,69, 70, 72, 74, 75, 82, 83,84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 106, 107, 133, 166, 167192, 194, 199)	44	21,8
	Anlamayan öğrenciler sınava girmesi fakat sınıf geçme yönetmeliğinden dolayı sınıflarını geçmesi	Ö (1, 33, 67, 71, 76, 77, 98, 100, 101, 102, 103, 186,187, 188, 189, 198, 201)	17	8,4

Tablo 3.8'de örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin öğrenciden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %22,8'inin gelen öğrencilerin diploma notları düşük olduğu için disiplin, sorumluluk ve algılamaları zayıf, %21,8'inin TEOG sınavından kalan kişiler sınava giriyor. Okulu son çare olarak görüyorlar, %8,1'inin anlamayan öğrenciler sınava giriyor fakat sınıf geçme yönetmeliğinden dolayı sınıf geçiyorlar şeklinde görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Belirtilen sorunlara yönelik örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö38; "Eskiden diploma notu 3 ile öğrenci alırdık. Algılaması sorumluluk bilinci yüksek olan öğrenciler gelirdi."

Ö62; "Diploma notu düşük olan öğrencilerin, çoğunlukla disiplin ve sorumluluk bilinci yok."

Ö90; " TEOG sınavından herhangi bir yere giremeyen öğrenci belki çalgı öğrenir dışarıda çalışırım misali bu okullara geliyor." şeklinde ifade kullanmışlardır.

Tablo 3.8'de yer alan görüşler doğrultusunda; GSL'de gelen öğrencilerin diploma notlarının düşük olmasının, disiplin, sorumluluk ve algılamalarının zayıf olmasının öğretmenler için öğrenciden kaynaklanan ve öne çıkan sorunlar olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9. *Örneklem Grubundaki ÖğretmenlerinDiğer Derslerden Kaynaklanan Sorun Yaşama Durumları*

Diğer Derslerden Kaynaklanan Sorun Yaşıyorum	**f**	**%**
Evet	77	38,3
Hayır	124	61,7
Toplam	**201**	**100**

Tablo 3.9'da örneklem grubundaki öğretmenlerin diğer derslerden kaynaklanan sorun yaşama durumları yer almaktadır. Bu bulgulara göre örneklem grubundakiöğretmenlerin%38,3'ünün diğer derslerden kaynaklanan sorun yaşadıklarını, %61,7'sinin ise diğer derslerden kaynaklanan sorun yaşamadıklarını belirttikleri görülmektedir. Buna göre örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunlukla diğer derslerden kaynaklanan sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Tablo 3.10. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Diğer Derslerden Kaynaklanan Sorunları*

	Görüşler	Öğretmenler	f	%
Diğer Derslerden Kaynaklan Sorunlar	Kültür dersleri çok fazla olması	Ö (49, 56, 57, 73, 79, 81, 83, 133, 134, 135, 136, 161, 173, 177, 178, 180, 187, 188, 190, 195)	20	9,9
	9. Sınıf dersleri çok ağır olması	Ö (12, 23, 24, 25, 30, 68, 71, 72, 73, 83, 102, 106, 108, 137)	14	6,9
	Bu okullardan sınavsız üniversiteye girilmesi ve girişte ek puan verilmesi	Ö (47, 48, 50, 51, 52, 53, 182, 183, 196, 198, 200)	11	5,4
	Etkinliklerin fazla olmasından dolayı eğitim öğretimin aksaması	Ö (123, 124, 124, 125, 126, 183, 184, 185, 187, 190)	10	4,9

Tablo 3.10'da örneklem grubunda öğretmenlerin diğer derslerden kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin %9,9'unun kültür dersleri çok fazla, %6,9'unun 9. sınıf dersleri çok ağır, %5,42'ünün bu okullar sınavsız üniversiteye girmeli ve girişte ek puan verilmeli, %4,9'unun etkinliklerin fazla olması eğitim öğretimi aksatıyor şeklinde görüşlerini belirttikleri gözlenmektedir.

Belirtilen sorunlara yönelik örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö81; "Kültür derslerinin yoğun olmasından dolayı öğrenciler çalgılarını yeteri kadar çalışamamaktadır."

Ö173; "Yetenek sınavıyla öğrenci alan bu okullarda kültür dersleri bu kadar yoğun olmamalı."

Ö12; " 9. sınıflarda o kadar çok yoğun bir ders programı var ki öğrenciler neye yetişeceklerini şaşırıyor."

Ö102; "Resim ve müzik branşında sınava giren öğrencilerin normal liselerdeki değerlendirme gibi kültür dersleriyle değil de, sanatsal yönden değerlendirilmesi gereklidir." şeklinde ifade kullanmışlardır."

Tablo 3.10'da yer alan görüşler doğrultusunda; GSL'de kültür derslerinin çok fazla olmasının, 9. sınıf derslerinin çok ağır olmasının,öğretmenler için diğer derslerden kaynaklanan ve öne çıkan sorunlar olduğu söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları doğrultusunda GSL müzik bölümü öğretmenlerinin;

- Fiziki şartlardan
- Araç ve gereçlerden
- Öğretmenlerden
- Öğrenciden ve
- Diğer derslerden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Fiziki şartlardan kaynaklanan sorunların başında binanın okul formatına uygun olmamasının geldiği,
- Araç ve gereçlerden kaynaklanan sorunların başında malzemelerin eksik ve çalgıların bakımsız ve akortsuz olduğu,
- Öğretmenden kaynaklanan sorunların başında öğretmenler arası gruplaşmaların olduğu, kendi aralarındaki iletişim eksikliğinin öğrencilere yansıdığı,
- Öğrenciden kaynaklanan sorunların başında gelen öğrencilerin diploma notlarının düşük olduğu için disiplin, sorumluluk ve algılamalarının zayıf olduğu,
- Diğer derslerden kaynaklanan sorunların başında kültür derslerinin çok fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
-

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- GSL'nin dersleri ve eğitim içeriği diğer liselere göre farklılık gösterdiğinden ihtiyaçlarına cevap verecek okul binalarının (derslik, çalışma odası, konser salonu, prova salonu vb. içeren, ısı ve ses yalıtımı özelliklerine sahip) yapılması,
- Gereken araç ve gereçlerin temin edilmesi, temin edilen araç gereçlerin bakım ve onarımlarının düzenli olarak yapılması; araç ve gereçlerin temin, bakım ve onarımlarının ise o işin uzmanları tarafından yapılması,
- Öğretmenlerin kendi aralarındaki sorunlarını asgariye indirmeleri için gereken psikolojik ve sosyal desteğin ilgililerce sağlanması,
- Öğrencilerin giriş sınavında dikkate alınan diploma notlarının gözden geçirilerek gereken iyileştirmelerin yapılması,
- Diğer derslerin (kültür dersleri) saat ve içeriklerinin öğrenci gelişimi ile bir sonraki eğitim kademesine hazırlayıcılık bakımından gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.
-

Kaynakça

Bulut, D. (2006). Anadolu güzel sanatlar liseleri piyano dersi öğretim programlarında yer alan hedef ve davranışların kazanılma durumları. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Hacıoğlu, F. Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*.Ankara: Alkım Yayınevi.

Tanrıöver, A. ve Tanrıöver, G. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 32, 555-567.

Türkmen, F. (2014), *Müzik Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlilik Algılarının Değerlendirilmesi,* 90. Yıl Müzik Kongresi "Cumhuriyetin Müzik Serüveni", 197-220, Afyonkarahisar.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Uslu, M. (2007). Müzik eğitiminin yaratıcılık boyutu.*Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2, 8.

Ortaokul Branş Öğretmenlerinin Genel Müzik Eğitimi Profilinin İncelemesi[2]

Doç. Dr. Damla BULUT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
damla.bulut@omu.edu.tr
Uzm. Müzik Öğrt. İmge SINMAZ AYSAN
Semiha Uruninandı Ortaokulu
imgesinmaz@gmail.com

Özet

Branş öğretmeninin kültürel donanımı ne kadar yüksek ise yetiştireceği öğrencilerin kültürel donanımlarının da o kadar yüksek olması beklenmektedir. Müzik de bireylerin her yönüyle sağlıklı yetiştirilmesinde önemli bir kültürel araç olduğu için söz konusu beklentinin gerçekleşmesindeki önemi büyüktür. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı, ortaokul branş öğretmenlerinin genel müzik eğitimi profillerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda ortaokullarda görev yapan müzik alanı dışındaki branş öğretmenlerinin ilkokul, ortaokul ve lisede aldıkları genel müzik eğitimi incelenmiştir. Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır. İlgili veriler kaynak taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinin Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde bulunan 13 farklı ortaokulda görev yapan müzik alanı dışındaki 240 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda örneklem grubundaki ortaokul branş öğretmenlerinin almış oldukları genel müzik eğitimi kapsamındaki müzik dersine ilişkin görüşlerinde çoğunluğunun; ilkokulda, ortaokulda ve lisede müzik dersi gördüğü; ilkokuldaki, ortaokuldaki ve lisedeki müzik dersinin haftada 1 saat olduğu; ilkokulda müzik dersini yürüten öğretmenin branşının sınıf eğitimi, ortaokulda ve lisede müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik eğitimi olduğu; ilkokulda, ortaokulda ve lisede okullarında müzik odası olmadığı; ilkokulda, ortaokulda ve lisede müzik dersini yürüten öğretmenin derslerde kullandığı çalgının diğer (belirsiz) olduğu; ilkokulda ve lisede müzik dersinde çaldığı çalgının diğer (belirsiz), ortaokulda müzik dersinde çaldığı çalgının blok flüt olduğu; ilkokulda, ortaokulda ve lisede dinlediği müzik türünün pop müzik olduğu; ilkokulda ortaokulda ve lisede ders dışı etkinliklere katılmadığı, ilkokulda teorik bilgi eğitimi almadığı, ortaokulda teorik bilgi eğitimi aldığı, lisede teorik bilgi eğitimi almadığı, ilkokulda dinleme eğitimi almadığı, ortaokulda dinleme eğitimi almadığı, lisede dinleme eğitimi almadığı, ilkokulda şarkı söyleme eğitimi almadığı, ortaokulda şarkı söyleme eğitimi aldığı, lisede şarkı söyleme eğitimi almadığı, ilkokulda müzik kültürü eğitimi almadığı, ortaokulda müzik kültürü eğitimi almadığı, lisede müzik kültürü eğitimi almadığı, ilkokulda müziksel yaratıcılık eğitimi almadığı, ortaokulda müziksel yaratıcılık eğitimi almadığı, lisede müziksel yaratıcılık eğitimi almadığı, ilkokulda çalgı eğitimi almadığı, ortaokulda çalgı eğitimi almadığı, lisede çalgı eğitimi almadığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Müzik eğitimi, Müzik dersi, Branş öğretmeni, Profil*

Secondary School Branch Teachers Investigation Of General Music Education Profile

Assoc. Prof. Dr. Damla BULUT
Ondokuz Mayıs University
damla.bulut@omu.edu.tr
Exp. Music Teach. İmge SINMAZ AYSAN
Semiha Uruninandı Middle School
imgesinmaz@gmail.com

Abstract

It is expected that the higher the level of cultural equipment, the higher the cultural equipment of the students will be. Music is also an important cultural tool in the healthy upbringing of individuals in every way, which is a big step in the realization of the expectation. The aim of this research is to evaluate the general music education professions of secondary school branch teachers. In this direction, general music education that primary school teachers, secondary school students and high school students attended in secondary schools were examined. Research is a field study in descriptive quality. The relevant data were collected by questionnaires developed by the researchers in the direction of source search and expert opinions. The study group of the study is composed of 240 branch teachers who work in 13 different secondary schools located in Seyhan, Çukurova and Yüreğir districts of Adana province. In the direction of the research findings, most of the opinions of the secondary school branch teachers in the sampling group about the music lesson covered by the general music education; primary school, middle school and high school music lessons; primary school, middle school and high school music lesson is 1 hour per week; the teacher who runs the music course in the primary school is the class education of the branch, the music education of the branch of the teacher who is in the middle school and the high school music course; there is no music room in primary school, junior high school and high school; the other (uncertain) incitement of the teacher in primary school, middle school, and high school music classes used in class; the other being (stupid) stolen in primary school and high school music class, the block flute being stolen in middle school music class; pop music in primary school, middle school and high school listening music; that he/she does not participate in secondary school and high school extracurricular activities in primary school, does not receive theoretical knowledge education in primary school, theoretical knowledge education in junior high school, does not receive high school theoretical knowledge education; does not receive listening education in primary school, does not receive listening education in secondary school, does not receive high school listening education; she does not have primary school singing education, secondary school singing education, high school singing education; does not receive music culture education in primary school, does not receive music culture education in secondary school, does not receive high school music culture education; does not receive musical creativity education in primary school, does not receive musical creativity education in junior high school, does not receive high school musical creativity education; that she did not receive instrument education in elementary school, did not study instrument education in secondary school, did not study high school instruments.

Keywords: *Music education, Music lesson, Branch teacher, Profile*

[2]Bu bildiri ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinin bir bölümünden hareket ile oluşturulmuştur.

1. Giriş

Müzik, kültürün oluşumunda, devamlılığında, paylaşımında ve aktarımında yararlanılan önemli sanat dallarından biridir. Müziğin ses ve ritim gibi en temel ögelerinin yeniden sentezlenmesi özelliğine sahip olması onu diğer sanat dallarından ayırmaktadır. Fonetik sanatlardan biri olarak duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri belli bir güzellik anlayışına göre düzenli ve uyumlu seslerle anlatan müziğin insan ve toplum yaşamında önemli işlevleri bulunmaktadır (Kocabaş, 1997: 141). Doğduğu çevrede müzikle etkileşim içinde olan insan, dinleme, benzetme, oynama, mırıldanma, tempo tutma, ıslık çalma, söyleme, tıngırdatma, beğenme, çalma, yaratma, eleştirme ve benzerleri müziksel davranışları kazanır. Bu davranışların temelinde "müzikle anlaşma" vardır. Böylelikle müzik insana kendini tanıma, kendini gerçekleştirme, kendini anlatma, kendini aşma olanağı verir (Say, 2006: 19). Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocukların günlük yaşantılarındaki tekdüzeliğin giderilerek, bedensel, ruhsal ve zihinsel sağlıklarının korunabilmesi ve üzerlerindeki baskıların biraz olsun hafiflemesi için düzenli olarak yapılan müziksel etkinliklere yönelmeleri önemli bir gerekliliktir (Çilden, 2001: 2).

Müzikle uğraşan insanlar daha disiplinli, daha yaratıcı ve estetik duyguları yönünden daha verimlidir. Müziği eğitimlerinin içinde kullanan bireyler diğer eğitimlerle etkileşim halinde olurlar. Aldıkları eğitimlerde daha hızlı bir algılama kapasitesine ulaşırlar. Bu nedenle müzik eğitimi oldukça önemlidir. Kısaca, bireyin müziksel davranışlarında kendi müziksel yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişmeler oluşturma süreci olarak tanımlanan müzik eğitimi (Uçan, 1997:15) bireyin duyuşsal ve devinişsel davranışlarındaki olumlu etkilerinin yanı sıra, bireyin bilişsel öğrenmelerinde de önemli ölçüde etkili rol oynamaktadır (Şendurur ve Akgül Barış, 2002: 166). Toplumdaki her bireye yönelik olan genel müzik eğitiminin, bireylerde beklenilen müziksel bilgilerin, bilincin ve duyarlılığın oluşmasında büyük önemi vardır. Bunun yanında istenilen niteliklerde bireyler yetiştirilmesi için genel müzik eğitimi kaçınılmazdır. Aksi takdirde bu beklentileri bireylerin gerçekleştirmesi ve toplumun gelişimine katkı sağlaması söz konusu değildir. Bu nedenledir ki genel müzik eğitimi ilköğretim düzeyinde zorunlu bir eğitimdir ve müzik dersi de zorunlu bir derstir (Aktaş ve Bulut, 2012: 419).

Genel müzik eğitimi; her düzeyde, her aşamada, her yaşta, herkese yönelik olan bir eğitimdir. Bu eğitim sağlıklı, dengeli, başarılı ve mutlu bir "insanca yaşam" ve "insanca gelişim" için gerekli müziksel davranış değişiklikleri oluşturmayı ve ortak-genel müzik kültürü kazandırmayı amaçlamaktadır (Uçan, 2005:31). Bu amaç doğrultusunda ilköğretim (ilkokul-ortaokul) müzik dersinin amacı ise çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal alanlarda gelişimini sağlayarak nitelikli bir müzik kültürü oluşturmak şeklinde belirtilmiştir (Kocabaş ve Selçioğlu, 2003:139). Bireylerin gelişiminde önemli bir yere sahip olan müzik eğitiminin, sayılan niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilmesi ise ancak öğretmenliğe meslek olarak değer veren öğretmenlerle mümkün olabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları, öğretmenlik mesleğini yerine getirmelerinde önemli görülmektedir (Sağlam, 2008). Bu doğrultuda bireylerin genel müzik eğitimi almalarının kişisel, sosyal, psikolojik vb. gelişimlerine önemli katkıları vardır. Bu katkılar özgüvenli, yaratıcı, kendini ifade edebilme yeteneğine sahip, duygularını ve enerjisini dışa vurabilme olarak sıralanabilir. Söz konusu katkılar tüm bireyler için olduğu gibi ortaokul branş öğretmenlerinin sosyal gelişimi ve yaratıcı, özgüvenli bireyler/öğretmenler olmaları açısından önem taşımaktadır.

Branş öğretmeni bilgi, görgü, donanım ve yaşantısı ile belirli bir dersi veya birbiri ile ilişkili dersleri okutarak o alanda bireyleri yetiştiren ve geliştiren öğretmenlere denir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin alanlarına yönelik bilgi aktarımlarında bilgi, görgü, donanım ve yaşantıları yani kültürel birikimleri önem taşımaktadır. Branş öğretmeninin kültürel donanımı ne kadar yüksek ise yetiştireceği öğrencilerin kültürel donanımlarının da o kadar yüksek olması beklenmektedir. Müzik de bireylerin her yönüyle sağlıklı yetiştirilmesinde önemli bir kültürel araç olduğu için söz konusu beklentinin gerçekleşmesindeki önemi büyüktür. Bu önem doğrultusunda araştırmanın amacı, ortaokul branş öğretmenlerinin genel müzik eğitimi profillerinin değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda ortaokullarda görev yapan müzik alanı dışındaki branş öğretmenlerinin ilkokul, ortaokul ve lisede aldıkları genel müzik eğitimi incelenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır.

ÇalışmaGrubu

Araştırmanın çalışma grubunu Adana ilinin Seyhan, Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde bulunan 13 farklı ortaokulda (Adana Koza, Yavuzlar, Karacaoğlan, İsmail Sefa Özler, Sıtkı Kulak, DSİ Baraj, Semiha Yücel Akdeğirmen, Güzelyalı, Buhara, Cumhuriyet, Semiha Uruninandı, Gazi ve Ahmet Sapmaz Ortaokulu) görev yapan müzik alanı dışındaki 240 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma gurubundaki öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Branş	**f**	**%**
Türkçe	39	16,2
Fen Bilimleri	39	16,2
Matematik	38	15,8
İngilizce	31	12,9
Sosyal Bilgiler	25	10,4
Teknoloji ve Tasarım	17	7,1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	6,3
Beden Eğitimi	13	5,4
Rehberlik ve Danışmanlık	10	4,2
Bilişim Teknolojileri	7	2,9
Görsel Sanatlar	6	2,5

Göreve Gelme Biçimi	f	%
Kadrolu	232	96,7
Ücretli	5	2,1
Görevlendirme	3	1,3
Görev Süresi	**f**	**%**
18 Yıl ve Üstü	66	27,5
0-5 Yıl	65	27,1
6-11 Yıl	60	25,0
12-17 Yıl	49	20,4
Yaşı	**f**	**%**
38 Yaş ve Üstü	83	34,6
32-37	70	29,2
26-31	56	23,3
20-25	31	12,9
Toplam	**240**	**100**

Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı
Araştırmada veriler literatür taraması yapılarak ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen anket kullanılarak toplanmıştır.

Veri Analizi
Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde f (frekans) ve % (yüzde) hesapları, nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde araştırmacılar tarafından yazıya aktarılan verileri ayrı ayrı incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve bölümleri tanımlayıcı adlar yani kodlar bulunmuştur.
Böylelikle anlam bakımından ilişkili olan veriler aynı kod altında toplanmıştır.

3. Bulgular
Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar tablolar şeklinde verilmiştir.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Müzik Dersi Görme Durumu*

Seçenekler	f	%
Evet Gördüm	220	91,7
Hayır Görmedim	20	8,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %91,7'sinin ilkokulda müzik dersi gördüklerini, %8,3'ünün ilkokulda müzik dersi görmediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda çoğunlukla müzik dersi gördükleri söylenebilir. Bu durum ilkokulda verilmesi gereken genel müzik eğitiminin yerine getirildiğini düşündürmektedir.

Tablo 3.2. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Müzik Dersi Görme Durumu*

Seçenekler	f	%
Evet Gördüm	236	98,2
Hayır Görmedim	4	1,7
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.2. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %98,2'sinin ortaokulda müzik dersi gördüklerini, %1,7'sinin ortaokulda müzik dersi görmediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda çoğunlukla müzik dersi gördükleri söylenebilir. Bu durum ortaokulda verilmesi gereken genel müzik eğitiminin yerine getirildiğini düşündürmektedir.

Tablo 3.3. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Müzik Dersi Görme Durumu*

Seçenekler	f	%
Evet Gördüm	170	70,8
Hayır Görmedim	70	29,2
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.3. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %70,8'inin lisede müzik dersi gördüklerini, %29,2'sinin lisede müzik dersi görmediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla müzik dersi gördükleri söylenebilir. Bu durum lisede gösterilmesi gereken genel müzik eğitiminin yerine getirildiğini düşündürmektedir.

Tablo 3.4. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Gördükleri Müzik DersininHaftalık Saat Durumu*

Seçenekler	f	%
1 Saat	157	65,4
2 Saat	59	24,6
Diğer (Belirsiz)	24	10,0
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.4. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %65,4'ünün ilkokulda müzik ders saatlerinin haftada 1 saat olduğu,%24,6'sının haftada 2, %10,0'unun diğer(belirsiz) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda çoğunlukla haftada 1 saat müzik dersi gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.5. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Gördükleri Müzik Dersinin Haftalık Saat Durumu*

Seçenekler	f	%
1 Saat	155	64,6
2 Saat	73	30,4
Diğer (Belirsiz)	12	5,0
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.5. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %64,6'sının ortaokulda müzik ders saatlerinin haftada 1 saat olduğu,%30,4'ünün haftada 2, %5,0'inin diğer(belirsiz) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda çoğunlukla haftada 1 saat müzik dersi gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.6. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Gördükleri Müzik DersininHaftalık Saat Durumu*

Seçenekler	f	%
1 Saat	116	48,3
Diğer (Belirsiz)	73	30,4
2 Saat	51	21,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.6. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %48,3'ünün lisede müzik ders saatlerinin haftada 1 saat olduğu,%30,4'ünün diğer(belirsiz), %21,3'ünün haftada 2 saat olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla haftada 1 saat müzik dersi gördükleri söylenebilir.

Tablo 3.7. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Gördükleri Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Branşı*

Seçenekler	f	%
Sınıf Öğretmeni	179	74,6
Müzik Öğretmeni	39	16,3
Diğer (Belirsiz)	19	7,9
Resim Öğretmeni	3	1,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.7. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %74,6'sının ilkokulda gördükleri müzik dersini yürüten öğretmenin branşının sınıf, %16,3"ünün müzik, %7,9"unun diğer(belirsiz), %1,3"ünün resim olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda çoğunlukla müzik dersini yürüten öğretmenin branşının sınıf öğretmeni olduğu söylenebilir. Bu durum örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda müzik öğretmeni olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.8. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Gördükleri Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Branşı*

Seçenekler	f	%
Müzik Öğretmeni	196	81,7
Diğer	35	14,6
Sınıf Öğretmeni	6	2,5
Resim Öğretmeni	3	1,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.8. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %81,7'sinin ortaokulda gördükleri müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik, %14,6'sının diğer (belirsiz), %2,5'inin sınıf, %1,3'ünün resim olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda çoğunlukla müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik öğretmeni olduğu söylenebilir. Bu durum örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda müzik öğretmeni olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Gördükleri Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Branşı*

Seçenekler	f	%
Müzik Öğretmeni	147	61,3
Diğer	87	36,1
Sınıf Öğretmeni	3	1,3
Resim Öğretmeni	3	1,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.9. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %61,3'ünün lisede gördükleri müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik, %36,1'inin diğer(belirsiz), %1,3'ünün resim, %1,3'ünün sınıf olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik öğretmeni olduğu söylenebilir. Bu durum örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede müzik öğretmeni olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.10. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerinİlkokulda Müzik Dersini Yaptıkları Müzik Odası Olma Durumu*

Seçenekler	f	%
Hayır Yoktu	226	94,1
Evet Vardı	14	5,8
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.10. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %94,1'inin ilkokulda müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığını, %5,8'inin ilkokulda müzik dersini yaptığı bir sınıfın olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda çoğunlukla müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığı söylenebilir. Bu durumun

okuldaki alan yetersizliğinden veya yöneticiler tarafından müzik sınıfının gerekli görülmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.11. *Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinOrtaokulda Müzik Dersini Yaptıkları Müzik Odası Olma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Yoktu	188	78,3
Evet Vardı	52	21,7
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.11. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %78,3'ünün ortaokulda müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığını, %21,7'sinin ortaokulda müzik dersini yaptığı bir sınıfın olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda çoğunlukla müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığı söylenebilir. Bu durumun okuldaki alan yetersizliğinden veya yöneticiler tarafından müzik sınıfının gerekli görülmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.12. *Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinLisede Müzik Dersini Yaptıkları Müzik Odası Olma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Yoktu	193	80,4
Evet Vardı	47	19,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.12. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %80,4'ünün lisede müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığını, %19,6'sının lisede müzik dersini yaptığı bir sınıfın olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla müzik dersini yaptığı bir sınıfın olmadığı söylenebilir. Bu durumun okuldaki alan yetersizliğinden veya yöneticiler tarafından müzik sınıfının gerekli görülmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.13. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerinİlkokulda Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Derslerde Kullandığı Çalgı*

Seçenekler	**f**	**%**
Diğer (Belirsiz)	196	81,7
Yan Flüt	35	14,6
Keman	6	2,5
Piyano	2	0,8
Gitar	1	0,4
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.13. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %81,7'sinin ilkokulda müzik dersini yürüten öğretmenin derslerde kullandığı çalgı diğer (belirsiz), %14,6'sının yan flüt, %2,5'inin keman, %0,8'inin piyano, %0,4'ünün gitar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda müzik dersini yürüten öğretmenin kullandığı çalgının diğer (belirsiz) olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğretmenin derslerde çalgısını kullanmadığı, öğrenci üzerinde istenilen etkiyi bırakmadığı ve öğrencinin derste kullanılan çalgıyı hatırlamadığı düşünülmektedir.

Tablo 3.14. Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinOrtaokulda Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Derslerde Kullandığı Çalgı

Seçenekler	**f**	**%**
Diğer (Belirsiz)	153	63,7
Yan Flüt	46	19,2
Piyano	23	9,6
Gitar	11	4,6
Keman	7	2,9
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.14. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %63,7'sinin ortaokulda müzik dersini yürüten öğretmenin derslerde kullandığı çalgı diğer(belirsiz), %19,2'sinin yan flüt, %9,6'sının piyano, %4,6'sının gitar, %2,9'unun keman olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda müzik dersini yürüten öğretmenin kullandığı çalgının diğer (belirsiz) olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğretmenin derslerde çalgısını kullanmadığı, öğrenci üzerinde istenilen etkiyi bırakmadığı ve öğrencinin derste kullanılan çalgıyı hatırlamadığı düşünülmektedir.

Tablo 3.15. *Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinLisede Müzik Dersini Yürüten Öğretmenin Derslerde Kullandığı Çalgı*

Seçenekler	**f**	**%**
Diğer (Belirsiz)	172	71,6
Piyano	21	8,8
Yan Flüt	20	8,3
Gitar	16	6,7
Keman	11	4,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.15. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %71,6'sının lisede müzik dersini yürüten öğretmenin derslerde kullandığı çalgı diğer (belirsiz), %8,8'inin piyano, %8,3'ünün yan flüt, %6,7'sinin gitar, %4,6'sının keman olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede müzik dersini yürüten

öğretmenin kullandığı çalgının diğer (belirsiz) olduğu söylenebilir. Bu durumda, öğretmenin derslerde çalgısını kullanmadığı, öğrenci üzerinde istenilen etkiyi bırakmadığı ve öğrencinin derste kullanılan çalgıyı hatırlamadığı düşünülmektedir.

Tablo 3.16. *Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinİlkokuldaMüzik Dersinde Çaldığı Çalgı*

Seçenekler	**f**	**%**
Diğer (Belirsiz)	119	49,6
Blok Flüt	111	46,3
Mandolin	7	2,9
Melodika	3	1,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.16. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %49,6'sının ilkokulda müzik dersinde çaldığı çalgıyı diğer (belirsiz), %46,3'ünün blok flüt, %2,9'unun mandolin, %1,3'ünün melodika olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda müzik dersinde çaldığı çalgının diğer (belirsiz) olduğu söylenebilir. Bu durumun ilkokulda çalgıya gereken önemin verilmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.17. *Çalışma Grubundaki ÖğretmenlerinOrtaokulda Müzik Dersinde Çaldığı Çalgı*

Seçenekler	**f**	**%**
Blok Flüt	154	64,2
Diğer (Belirsiz)	72	30,0
Mandolin	9	3,8
Melodika	5	2,1
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.17. incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin %64,2'sinin ortaokulda müzik dersinde çaldığı çalgıyı blok flüt, %30,0'unun diğer, %3,8'inin mandolin, %2,1'inin melodika olarak belirttikleri görülmektedir.
Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda müzik dersinde çaldığı çalgının blok flüt olduğu söylenebilir. Bu durumun blok flütün diğer çalgılara göre daha kolay öğretilebilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca blok flütün maddi açıdan uygun olması her kesimden öğrencinin çalgıyı edinebilmesini sağlayan önemli bir unsurdur. Bu nedenle de blok flüt öğretmenlerin en çok tercih ettiği çalgı olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 3.18. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Müzik Dersinde Çaldığı Çalgı*

Seçenekler	**f**	**%**
Diğer (Belirsiz)	126	52,5
Blok Flüt	99	41,3
Melodika	9	3,8
Mandolin	6	2,5
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.18. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %52,5'inin lisede müzik dersinde çaldığı çalgıyı diğer (belirsiz), %41,3'ünün blok flüt, %3,8'inin melodika, %2,5'inin mandolin olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede müzik dersinde çaldığı çalgının diğer(belirsiz) olduğu söylenebilir. Bu durumun lisede çalgıya gereken önemin verilmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.19.*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Dinlediği Müzik Türü*

Seçenekler	**f**	**%**
Pop Müzik	132	55,0
Türk Halk Müziği	60	25,0
Diğer (Belirsiz)	30	12,5
Arabesk Müzik	13	5,4
Rock Müzik	5	2,1
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.19. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %55,0'inin ilkokulda dinlediği müzik türünü pop müzik, %25,0'inin Türk halk müziği, %12,5'inin diğer (belirsiz), %5,4'ünün arabesk müzik, %2,1'inin rock müzik olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerinilkokulda çoğunlukla dinledikleri müzik türünün pop müzik olduğu söylenebilir. Bu durumun radyo ve televizyonda bu tarz müziklerin çalınmasından ve toplumun etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.20. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Dinlediği Müzik Türü*

Seçenekler	**f**	**%**
Pop Müzik	148	61,7
Türk Halk Müziği	38	15,8
Arabesk Müzik	23	9,6
Diğer (Belirsiz)	18	7,5
Rock Müzik	13	5,4
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.20. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %61,7'sinin ortaokulda dinlediği müzik türünü pop müzik, %15,8'inin Türk halk müziği, %9,6'sının arabesk müzik, %7,5'inin diğer (belirsiz), %5,4'ünün rock müzik olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerinortaokulda çoğunlukla dinledikleri müzik

türünün pop müzik olduğu söylenebilir. Bu durumun radyo ve televizyonda bu tarz müziklerin çalınmasından ve toplumun etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.21.*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Dinlediği Müzik Türü*

Seçenekler	**f**	**%**
Pop Müzik	137	57,1
Türk Halk Müziği	33	13,8
Rock Müzik	26	10,8
Arabesk Müzik	24	10,0
Diğer (Belirsiz)	20	8,4
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.21. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %57,1'inin lisede dinlediği müzik türünü pop müzik, %13,8'inin Türk halk müziği, %10,8'inin rock müzik, %10,0'unun arabesk müzik, %8,4'ünün diğer (belirsiz) olarak belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla dinledikleri müzik türünün pop müzik olduğu söylenebilir. Bu durumun radyo ve televizyonda bu tarz müziklerin çalınmasından ve toplumun etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.22. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Katılmadım	134	55,8
Evet Katıldım	106	44,2
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.22. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %55,8'inin ilkokulda ders dışı etkinliklere katılmadığını, %44,2'sinin ilkokulda ders dışı etkinliklere katıldığını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ilkokulda çoğunlukla ders dışı etkinliklere katılmadığı söylenebilir.

Tablo 3.23. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Katılmadım	128	53,3
Evet Katıldım	112	46,7
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.23. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %53,3'ünün ortaokulda ders dışı etkinliklere katılmadığını, %46,7'sinin ortaokulda ders dışı etkinliklere katıldığını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ortaokulda çoğunlukla ders dışı etkinliklere katılmadığı söylenebilir.

Tablo 3.24. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Ders Dışı Etkinliklere Katılma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Katılmadım	143	59,6
Evet Katıldım	97	40,4
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.24. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin %59,6'sının lisede ders dışı etkinliklere katılmadığını, %40,4'ünün lisede ders dışı etkinliklere katıldığını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin lisede çoğunlukla ders dışı etkinliklere katılmadığı söylenebilir.

Tablo 3.25. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Teorik Bilgi Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Katılmadım	172	71,7
Evet Katıldım	68	28,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.25. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,7) ilkokulda teorik bilgi eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında teorik bilgi eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun sınıf öğretmeninin müzik dersinde verilmesi gereken teorik bilgi eğitimine hâkim olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.26. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Teorik Bilgi Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Evet Aldım	138	57,5
Hayır Almadım	102	42,5
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.26. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%57,5) ortaokulda teorik bilgi eğitimi aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında teorik bilgi eğitimi aldıkları söylenebilir. Bu durumun müzik öğretmeninin ders programı gereği müzik dersini işlemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.27. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Teorik Bilgi Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	153	63,7
Evet Aldım	87	36,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.27. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%63,7) lisede teorik bilgi eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lise genel müzik eğitimi kapsamında teorik bilgi eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun bazı liselerde müzik dersinin seçmeli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.28. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Dinleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	217	90,4
Evet Aldım	23	9,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.28. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%57,5) ilkokulda dinleme eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında dinleme eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun sınıf öğretmeninin müzik dersinde verilmesi gereken dinleme eğitimine hâkim olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.29. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Dinleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	196	81,7
Evet Aldım	44	18,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.29. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%81,7) ortaokulda dinleme eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında dinleme eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun müzik derslerinde dinleme eğitimine yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.30. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Dinleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	211	87,9
Evet Aldım	29	12,1
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.30. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%87,9) lisede dinleme eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lise genel müzik eğitimi kapsamında dinleme eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun müzik derslerinde dinleme eğitimine yer verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.31. *Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Şarkı Söyleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	144	60,0
Evet Aldım	96	40,0
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3. 31. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,0) ilkokulda şarkı söyleme eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında şarkı söyleme eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun şarkı söylemenin müziğin boyutlarından birisi olup, beklenen durumun tam tersi olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.32. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Şarkı Söyleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Evet Aldım	121	50,4
Hayır Almadım	119	49,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.32. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%50,4) ortaokulda şarkı söyleme eğitimi aldıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında şarkı söyleme eğitimi aldıkları söylenebilir. Bu durumun şarkı söyleme eğitiminin müziğin boyutlarından birisi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.33. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Şarkı Söyleme Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	172	71,7
Evet Aldım	68	28,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.33. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%71,7) lisede şarkı söyleme eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lise genel müzik eğitimi kapsamında şarkı söyleme eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun ses değişim (mutasyon) döneminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.34. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Müzik Kültürü Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	220	91,7
Evet Aldım	20	8,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.34. incelendiğinde grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%91,7) ilkokulda müzik kültürü eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında müzik kültürü eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun müzik kültürü eğitimine yeterince önem verilmemesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 3.35.*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Müzik Kültürü Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	196	81,7
Evet Aldım	44	18,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.35. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%81,7) ortaokulda müzik kültürü eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında müzik kültürü eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun müzik kültürü eğitimine yeterince önem verilmemesinden ve akılda kalıcı bir şekilde işlenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.36. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Müzik Kültürü Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	201	83,7
Evet Aldım	39	16,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.36. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%83,7) lisede müzik kültürü eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisede genel müzik eğitimi kapsamında müzik kültürü eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun müzik kültürü eğitimine yeterince önem verilmemesinden ve akılda kalıcı bir şekilde işlenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.37. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Müziksel Yaratıcılık Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	217	90,4
Evet Aldım	23	9,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.37. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%90,4) ilkokulda müziksel yaratıcılık eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında müziksel yaratıcılık eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun yeterli zaman olmayışından, sınıf mevcutlarının fazla olmasından ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.38. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Müziksel Yaratıcılık Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	225	93,3
Evet Aldım	15	6,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.38. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%93,3) ortaokulda müziksel yaratıcılık eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında müziksel yaratıcılık eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun yeterli zaman olmayışından, sınıf mevcutlarının fazla olmasından ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.39. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Müziksel Yaratıcılık Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	220	91,7
Evet Aldım	20	8,3
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.39. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%91,7) lisede müziksel yaratıcılık eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük

çoğunluğunun lise genel müzik eğitimi kapsamında müziksel yaratıcılık eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durumun yeterli zaman olmayışından, sınıf mevcutlarının fazla olmasından ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.40. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin İlkokulda Çalgı Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	185	77,1
Evet Aldım	55	22,9
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.40. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%77,1) ilkokulda çalgı eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilkokul genel müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi almadıkları
söylenebilir. Bu durumun sınıf öğretmenin müzik dersinde verilmesi gereken çalgı eğitimine hâkim olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 3.41. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Ortaokulda Çalgı Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	145	60,4
Evet Aldım	95	39,6
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.41. incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%60,4) ortaokulda çalgı eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortaokul genel müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi almadıkları
söylenebilir. Bu durum müzik öğretmeninin çalgı dersine gereken önemi vermemesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Tablo 3.42. *Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Lisede Çalgı Eğitimi Alma Durumu*

Seçenekler	**f**	**%**
Hayır Almadım	192	80,0
Evet Aldım	48	20,0
Toplam	**240**	**100**

Tablo 3.42. incelendiğinde örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun (%80,0) lisede çalgı eğitimi almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lise genel müzik eğitimi kapsamında çalgı eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu durum müzik öğretmeninin çalgı dersine gereken önemi vermemesinden kaynaklandığını düşündürmektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları doğrultusunda örneklem grubundaki ortaokul branş öğretmenlerinin almış oldukları genel müzik eğitimi kapsamındaki müzik dersine ilişkin görüşlerinde çoğunluğunun;

- İlkokulda, ortaokulda ve lisede müzik dersi gördüğü,
- İlkokuldaki, ortaokuldaki ve lisedeki müzik dersinin haftada 1 saat olduğu,
- İlkokulda müzik dersini yürüten öğretmenin branşının sınıf eğitimi, ortaokulda ve lisede müzik dersini yürüten öğretmenin branşının müzik eğitimi olduğu,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede okullarında müzik odası olmadığı,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede müzik dersini yürüten öğretmenin derslerde herhangi bir çalgı kullanmadığı,
- İlkokulda ve lisede müzik dersinde kendisinin herhangi bir çalgı çalmadığı, ortaokulda ise blok flüt çaldığı,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede dinlediği müzik türünün pop müzik olduğu,
- İlkokulda ortaokulda ve lisede ders dışı etkinliklere katılmadığı,
- İlkokulda ve lisede teorik bilgi eğitimi almadığı, ortaokulda teorik bilgi eğitimi aldığı,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede dinleme eğitimi almadığı,
- İlkokulda ve lisede şarkı söyleme eğitimi almadığı, ortaokulda şarkı söyleme eğitimi aldığı,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede müzik kültürü eğitimi almadığı,
- İlkokulda, ortaokulda ve lisede müziksel yaratıcılık eğitimi almadığı,
- İlkokulda çalgı eğitimi almadığı, ortaokulda çalgı eğitimi almadığı, lisede çalgı eğitimi almadığı, sonuçlarına ulaşılmıştır.
-

Bu sonuçlar doğrultusunda örneklem grubunda yer alan ortaokul branş öğretmenlerinin kültürel donanımlarının genel müzik eğitimi ekseninde yetersiz olduğu söylenebilir. Bu durum ortaokul branş öğretmeninin mevcut genel müzik eğitimi profilleri ile öğrencilerin kültürel donanımlarına herhangi bir katkı sağlayamayacaklarının bir göstergesidir. Dolayısıyla bu öğretmenlerin öğrencilerinin her yönüyle özgüvenli, yaratıcı, kendini ifade edebilme yeteneğine sahip, duygularını ve enerjisini dışa vurabilen, sağlıklı, bilinçli ve farklı yetişmesine de bir katkıları olamayacaktır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda;

- Benzer araştırmaların tüm illerde yapılması ve mevcut durumun iyileştirilmesine katkı sağlanması,
- Hizmet içi seminerler aracılığı ile branş öğretmenlerinin genel müzik eğitimi kapsamında tespit edilen eksiklerinin giderilmesi,
- Farklı müzik türlerini dinleme fırsatı bulabilecekleri konserler ile branş öğretmenlerinin müziğe bakış açılarının zenginleştirilmesi,

- Branş öğretmenlerinin farkındalıklarını geliştirmek ve duyarlılıklarını arttırmak amacıyla farklı branşlarla müzik alanını birleştirilebilen ortak etkinlikler düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Aktaş, A. ve Bulut, D. (2012). İlköğretim I. kademe 2. devre müzik dersine yönelik öğretmen görüşleri: Niğde İli Örneği. *X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Çilden, Ş. (2001). Müzik, çocuk gelişimi ve öğrenme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21(1), 1-8.

Kocabaş, A. (1997). Temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 141-145.

Kocabaş A. ve Selçioğlu E. (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıf müzik dersinin gerçekleşme düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri. *KKEFD*, 8, 139-155.

Sağlam, A. Ç. (2008, Haziran). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* V, 59-69.

Say, A. (2006). *Müziğin Kitabı*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Şendurur, Y. ve Akgül Barış, D. (2002). Müzik eğitimi ve çocuklarda bilişsel başarı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(1), 165-174.

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar*. (2. basım). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi*. Ankara: Evrensel Müzikevi.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının TIMS ve PISA Çerçevesine Göre İncelenmesi

Prof. Dr. Uğur SARI
Kırıkkale Üniversitesi
usari05@yahoo.com
Prof. Dr. Talip KIRINDI
Kırıkkale Üniversitesi
pilatkirindi@yahoo.com
Arş. Gör. Ömer Faruk ŞEN
Kırıkkale Üniversitesi
ofaruksen@gmail.com
Alper SEZER
sezeralper0606@gmail.com

Özet

Fen eğitiminin temel amaçları arasında öğrencilere sorgulama, problem çözme, yaratıcı, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Öğrencilerde bu becerileri kazandırmak kadar, öğrencilerin bu becerileri ne kadar kazandıklarının belirlenmesi de eğitimin çıktılarını değerlendirmek açısından gereklidir. Bu bağlamda, öğrencilerin konuyu özümseme düzeylerini belirlemede öğretmenlerin sınavlarda sordukları soru türleri oldukça önemlidir. Alan yazında soruların bilişsel düzeyde incelemesinde genellikle Bloom taksonomisi kullanılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin sınav sorularının uluslararası alanda yapılan sınavlarla bilişsel alan basamakları açısından uyumlu olması ülkemizin PISA ve TIMSS gibi sınavlardaki başarı sıralaması üzerinde de etkili olacaktır. Bu araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine, TIMSS 2015 ve PISA 2015 programları aşısında ele alınan bilişsel alanlara göre incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. 36 öğretmen tarafından hazırlanan sınav soruları; bir fen bilgisi öğretmeni, bir alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sınav soruları büyük bir bölümü Bloom taksonomisine göre bilgi ve kavrama düzeyindedir. Sınav soruların %52'si hatırlama, %27'si anlama ve %20'si de uygulama düzeyindedir. Öğretmenler sınavlarda neredeyse üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara yer vermemişlerdir. Sınav sorularının TIMSS 2015 uygulamasına göre analizleri sonucunda soruların %79,45'i bilme, %19,92'si uygulama, %0.63'ünün akıl yürütme basamağında olduğu tespit edilmiştir. TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanlarında ise %35'i bilme, % 35'i uygulama ve %30'u akıl yürütme basamağında sorular yöneltilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sorduğu yazılı sorularının TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanları bakımından yetersiz olduğu öğretmenlerin daha çok akıl yürütme basamağındaki sorulara yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmen sorularının PISA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre yapılan analizleri sonucunda sınav sorularının %35,86'sı 1b düzeyi, %16,11'inin 1a düzeyi, %27.48'inin 2.düzey, %19,92'sinin 3.düzey, %0,19'unun 4.düzey, %0,44'ünün 5. düzey seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. 6.düzey seviyesinde ise hiçbir soru tespit edilmemiştir. PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin %44,4'ünün 1.düzey, %31,3'ünün 2.düzey, %19,1'inin 3.düzey, %4,8'inin 4.düzey ve %0,3'ünün 5.düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile öğrencilerimizin PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik seviyeleri arasında benzerlik olduğu gözlenmiştir. OECD üyesi ülkelerinin PISA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde %21,3'ünün 1.düzey, %24,8'inin 2.düzey, %27,2'sinin 3.düzey, %19'unun 4.düzey, %6,7'sinin 5.düzey ve %1,1'inin 6.düzey de olduğu tespit edilmiştir. Ne yazık ki öğretmenlerin sınav soruları PİSA 2015 fen okuryazarlığı alt yeterlilik düzeyindedir. Sonuç olarak, öğretimin temel bileşenlerinden olan değerlendirme sürecinde ezberi temel alan becerilerin ölçülmesinden ziyade anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi ve üst düzey becerileri ölçmeye yönelik sorulara yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Fen bilgisi eğitimi, Sınıf içi değerlendirme, Bloom taksonomisi, TIMSS, PISA*

Investigation of Science Teachers' Exam Questions in Terms of TIMSS and PISA Program Framework

Prof. Dr. Uğur SARI
KırıkkaleUniversity
usari05@yahoo.com
Prof. Dr. Talip KIRINDI
KırıkkaleUniversity
pilatkirindi@yahoo.com
Res. Asst. Ömer Faruk ŞEN
Kırıkkale University
ofaruksen@gmail.com
Alper SEZER
sezeralper0606@gmail.com

Abstract

The main aims of science education include the development of high level cognitive skills of students such as problem solving, questioning, creative, critical thinking. It is necessary to determine how much the students have gained these skills as well as to gain these skills in terms of evaluating the output of the education. In this context, the types of questions teachers ask in examinations are very important in determining students' levels of comprehension. On the other hand, the fact that the exam questions of science course are compatible with the international exams in terms of the cognitive level will also affect the ranking of the success of our country examinations such as PISA and TIMSS. The aim of this research is to examine science teachers' exam questions in terms of the revised Bloom taxonomy and cognitive domains as stated in the TIMSS and PISA science framework. Document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. Participants were determined according to aimed sampling method. The exam questions prepared by 36 teachers were examined by a science teacher, a content area specialist and a measurement-evaluation expert. According to the results of the research, most of the exam questions are in the knowledge and comprehension level in terms of Bloom Taxonomy. Percentage of

remember, understand and apply question types were %52, %27 and %20 respectively. Teachers did not include questions about high-level thinking skills during exams. When exam questions were examined in terms of the cognitive domains as stated in the TIMSS framework, it was determined that knowing, applying and reasoning domain were 79.45%, 19,92%g and 0.63% respectively. In TIMSS 2015 Science Assessment, 35% of the questions are in the knowing, 35% of them are in applying and 30% of them are in the reasoning domain. According to this result, classroom exam questions are insufficient in terms of TIMSS 2015 science cognitive domain and the teachers need to include more questions in the reasoning domain. As a result of analysis of science classroom exam questions according to PISA 2015 science literacy proficiency levels; level 1a, 1b, 2, 3, 4 and 5 were 16.11%, 35.86%, 27.48%, 19.92%, 0,19% of and 0,44% respectively. At level 6, no questions have been determined. When the PISA 2015 science literacy competence levels of the students in our country were examined, it was found that 44.4% of the students were in Level 1, 31.3% of the students in level 2, 19.1% of them in level 3, 4.8% of them in level 4 and 0.3% of them in level 5. It was therefore observed that there was a similarity between the teachers' science classroom exam questions and national results in terms of PISA 2015 science literacy competence levels. When the averages of PISA 2015 science literacy proficiency levels of OECD member countries were examined, it was found that level 1-6 were 21.3%, 24.8% 27.2%, 19%, 6.7% and 1.1.% respectively. Teachers' exam questions are at lower levels according to PISA 2015 science literacy competence level. Unfortunately, the teachers' exam questions are at PISA 2015 low level of science literacy. As a result, the assessment process, which is one of the fundamental components of teaching, should be addressed to measure meaningful, perpetual learning and high-level skills rather than to focus on measurement of skills based on memorization.
Keywords: *Science education, classroom assessment, Bloom taxonomy, TIMSS, PISA*

1. Giriş

Değişim ve dönüşümün hızlı bir şekilde yaşandığı21. Yüzyıl dünyasında toplumlar siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal açılardan birçok yeniliklere şahit olmaktadırlar. Bu değişim ve dönüşümden en çok etkilenen alanların başında şüphesiz eğitim en ön sırada gelmektedir (Genç ve Eryaman, 2008). Eğitim alanında son yıllarda gerçekleşen gelişmeler eğitimin farklı amaçlar doğrultusunda şekillenmesini sağlamıştır (Taş vd., 2016). Bu gelişmeler, ülkelerin eğitim ihtiyaçlarını ve hedeflerini de değiştirmeye, geliştirmeye yönlendirmektedir. Eğitim alanında bu yönelim ile teknoloji, ekonomi gibi alanlarda değişimi takip edecek ve gelişmelere öncülük edecek nesillerinyetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım vd., 2016). Bu nedenle eğitim ve öğretimin sürekli güncellenmesi gerekmektedir (Çakmak, 2008). Değişim ve gelişmeler neticesinde eğitimin yenilenmesi ile birlikteölçme ve değerlendirme süreci de revizyona uğramaktadır. Çünkü eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığı öğrenciler üzerinde hedeflenen davranış değişikliklerini gerçekleştirip gerçekleştirmediği ancak ölçme ve değerlendirme sayesinde test edilip öğrenilebilir. Bu kadar büyük bir öneme sahip ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çağdaş bilimsel yöntemlere dayandırılarak günümüz eğitim ve öğretim amaçlarına hizmet edecek şekilde düzenlenmesi çok önemlidir.

Gelişen ve değişen dünyada eğitim, bireylere bilgiler kazandırma amacının yanında, kazandırdığı bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama amaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Bu doğrulta temel bilimlerin eğitiminden biri olan fen eğitimi öğrencilere sorgulama, problem çözme, yaratıcı, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesini amaçlar. Öğrencilerde bu becerileri kazandırmak kadar, öğrencilerin bu becerileri ne kadar kazandıklarının belirlenmesi de eğitimin çıktılarını değerlendirmek açısından gereklidir. Çünkü öğrenme öğretme faaliyetleri son derece verimli şekilde tamamlanmış olsa bile ölçme araçları bu süreçle paralellik göstermiyorsa değerlendirme sonucunda bu eğitimin niteliği hakkında doğru kanaate varamayız. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmelerine üst düzey becerileri ölçecek sorulara yer vermeleri önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin konuyu özümseme düzeylerini belirlemede öğretmenlerin sınavlarda sordukları soru türleri oldukça önemlidir.

Alan yazında akademik ölçme araçlarında yer alan soruların bilişsel düzeyde incelemesinde genellikle Bloom taksonomisi kullanılmaktadır. Ayrıca ulusal ve uluslararası yapılan sınavlarda yer alan soruların karşılaştırmalı incelenmektedir. Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ve eğitim çıktılarının incelenmesi ve kendi eğitim sistemimiz ile karşılaştırılması eğitim ve öğretim hedef ve yöntemlerimizin geliştirilmesi açısından bizlere yol gösterici olacaktır. Ulusal ve uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlar eğitim reformları ve yatırımları için önemli bir kaynak oluşturmaktadır (Figazzolo, 2009; Oral & McGivney, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı fen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine, TIMSS 2015 ve PISA 2015 programları aşısında ele alınan bilişsel alanlara göre incelenmesidir.

Bloom Taksonomisi

Kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşlarının örgütledikleri ve "Bloom (blum) Taksonomisi" olarak adlandırılan sınıflandırmadır. Taksonomi uygulayıcıya, kazanımların, öğretim etkinliklerinin ve ölçme değerlendirme maddelerinin birbiriyle ne kadar uyumlu ve kullanışlı olduğu konularında yardımcı olmaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi sırasıyla anımsama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı bilişsel düzey bulunmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2010).

TIMSS-Bilişsel düzeyler

Bilişsel düzeyler, TIMSS 2015 8. sınıf Fen başarı testinde öğrencilerin bilme, uygulama ve akıl yürütme olmak üzere üç kategoride ele alındığı görülmektedir. İlk düzey, bilme, fikirlerini ve bilgilerini ifade ederken kullandıkları araç ve yöntemleri tanımladıkları basamaktır. İkinci düzey ise uygulama eylemidir. Uygulama; formüllerin, denklemlerin ve ilişkilerin doğrudan uygulanmasını kapsar. Hem yazılı bir açıklama gerektiren nitel problemleri hem de sayısal işlem gerektiren nicel problemleri kapsar. Diğer düzey olan akıl yürütme ise tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini kullanarak olayları daha iyi anlayabilme, neden-sonuç ilişkisini kurabilme, olayları her yönüyle inceleyip karar verebilme, eleştirel bakış açısını kullanarak bilgiye ulaşma süreçlerini kapsar (Yıldırım vd., 2016).

PISA-Yeterlik Düzeyleri

PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı alanında yedi yeterlik düzeyi tanımlanmaktadır (Taş vd., 2016).

1a Düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, temel veya günlük içerik bilgisini basit bilimsel olgunun açıklamalarını ayırt etmek ve saptamak için kullanabilir. Yardım alarak ikiden fazla değişkeni olmayan yapılandırılmış bilimsel sorgulamaları yapar. Basit nedensel ve ilişkisel bağlantıları saptayabilir ve düşük seviyede bilişsel istem gerektiren grafiksel ve görsel verileri yorumlayabilir ve bilindik, yerel ve kişisel bağlamlarda verilen veri için en iyi açıklamayı seçebilir.

1b Düzeyi: Bu düzeydeki öğrenciler, bilindik veya basit bir olgunun özelliklerini ayırt etmek için basit ve günlük bilgiyi kullanabilir. Verideki basit örüntüleri tanımlayabilir, basit bilimsel terimleri ayırt edebilir ve bilimsel bir süreci uygulamak için açık olan yönergeleri takip edebilir.

2. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler günlük içerik bilgisini ve temel süreç bilgisini; uygun bilimsel açıklamayı tanımlamak, veriyi yorumlamak ve basit bir deneysel tasarımda sorulan soruyu belirlemek için kullanabilir. Temel veya her günkü bilimsel bilgiyi basit bir veri setinde geçerli bir sonuç açıklamak için kullanabilir. Bilimsel olarak araştırılabilecek soruları belirleyebilerek temel epistemik bilgiyi gösterebilir.

3. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler orta derecede karışık olan içerik bilgisini bilindik olguların açıklamalarını oluşturmak ve tanımlamak için kullanabilir. Daha az bilindik veya daha karmaşık durumlarda konuyla alakalı ipucu veya destekle açıklamalar oluşturabilir Sınırlı bir bağlamda basit bir deneyi uygulamak için epistemik bilgi veya süreç bilgisinin unsurlarından yararlanır. Bilimsel ve bilimsel olmayan sorunları ayırt edebilir ve bilimsel bir ifadeyi destekleyen bir bulguyu fark edebilir.

4. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler daha karmaşık veya daha az tanıdık olan olaylara ve süreçlere açıklamalarını oluşturmak için verilen ya da hatırlanan daha karmaşık veya daha soyut olan içerik bilgisini kullanabilirler. Sınırlandırılmış bir bağlamda iki veya daha fazla bağımsız değişkeni içeren deneyleri uygulayabilir. Epistemik ve süreç bilgisinin unsurlarını kullanarak deneysel bir tasarımı doğrulayabilir. Orta derecede karmaşık veri setindeki ya da daha az bilindik bir bağlamdan elde edilen veriyi yorumlayabilir. Verinin ötesinde uygun sonuçlar çıkarabilir ve seçimlerine gerekçe sunabilir.

5. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler soyut bilimsel fikirleri veya kavramları; çok yönlü nedensellik bağlantıları içeren alışık olmadık ve daha karmaşık olguları, olayları ve süreçleri açıklamak için kullanabilir. Alternatif deneysel tasarımları değerlendirmek ve kararlarını doğrulamak için daha karmaşık epistemik bilgiye başvurabilir ve tahminler yapmak veya bilgileri yorumlamak için teorik bilgiyi kullanabilir. Belirli bir soruyu bilimsel olarak araştırmanın yollarını değerlendirebilir ve kaynakların da dâhil olduğu veri setlerinin yorumlarındaki sınırlılıkları ve bilimsel verideki belirsizliğin etkilerini saptar.

6. Düzey: Bu düzeydeki öğrenciler; alışılmamış bilimsel olgulara, olaylara ve süreçlere açıklayıcı hipotezler sunmak veya tahminler yapmak için içerik, süreç ve epistemik bilgiyi kullanabilir ve fizik, canlı ile uzay ve yer bilimlerindeki bir dizi fikir ve kavramı anlayabilir. Bilgi ve bulguları yorumlarken ilgili ya da ilgisiz bilgileri ayırt edebilir ve normal okul programının dışındaki bilgiyi elde edebilir. Bilimsel kanıta ve yasaya dayanan bilgilerle diğer görüşlere dayanan bilgileri ayırt edebilir. Birbirinin yerine kullanılabilecek karmaşık deney düzeneklerini, alan çalışmalarını ve simülasyonları değerlendirebilir ve seçimlerini gerekçelendirebilir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel bir çalışma olan araştırmadafen bilgisi öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine, TIMSS 2015 ve PISA 2015 programlarında ele alınan bilişsel alanlara ve yeterlik düzeylerine göre incelendiği için dokümanincelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın özüne yönelik olaylar ve olgularhakkında bilgi içeren yazılı ve görsel materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve Kırıkkale ilindeki 31 farklı ortaokulda çalışan 36 Fen bilimleri dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama aracı

Bu araştırmadakullanılan veriler, öğretmenlerin 2016 - 2017 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde uyguladıkları birinci yazılı sorular ile 2015 yılında gerçekleştirilen TIMSS ve PISA sınav sonuçlarınına dair istatistikselverilerden oluşmaktadır.

Veri Analizi

Literatür taraması yapılarak Bloom, TİMSS ve PİSA bilişsel seviyelerinin özellikleri belirlenmiştir. Bilişseel seviyelerin özellikleri göz önünde bulundurularak 36 öğretmen tarafından hazırlanan sınav soruları; bir fen bilgisi öğretmeni, bir alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve soruların bilişsel seviyeleri belirlenmiştir.Her bir sorunun hangi düzeyde olduğu belirlendikten sonra, Bloom, TİMS ve PİSA'ya göre analizinden elde edilen verilerin yüzdeleri çizelgelerde gösterilmiştir. Elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde fen bilgisi öğretmenlerin derslerinde yapmış oldukları sınavlarda sordukları sorular Bloom'unBilişsel Alan Taksonomisi, TIMSS bilişsel alanlar ve PISA fen okuryazarlık yeterlik düzeylerine göre analiz edilerek soruların ölçtüğü bilişsel düzeylere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. *Fen bilgisi yazılı sorularının Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*

Bilişsel alan	Hatırlamak	Anlamak	Uygulamak	Çözümlemek	Değerlendirmek	Yaratmak
Yüzde	%51.97	%27.47	%19.91	%0.19	%0.44	%0

Tablo 1'deki fen bilgisi sorularının ölçtüğü bilişsel alanlar incelendiğinde, öğretmenlerin hazırladıları fen bilgisi yazılı sınavında yer alan soruların %51,97'si hatırlamak, %27,47'sinin anlamak, %20'sinin uygulamak, %0,19'u çözümlemek, %0,44'ü değerlendirmek basamağında olduğu tespit edilmiştir. Yaratmak basamağında ise hiçbir soru tespit edilmemiştir.

Tablo 2.*Fen bilgisi yazılı soruları ile TIMSS 2015 fen sorularının TIMSS bilişsel alanlarına göre incelenmesi*

TIMSS-Bilişsel Düzeyler	TIMSS 2015	Sınıf içi Değerlendirme Soruları
Bilme	%35	%79,45
Uygulama	%35	%19,92
Akıl yürütme	%30	%0,63

Tablo 2'ye göre öğretmen sorularının TIMSS 2015 uygulamasına göre analizleri sonucunda soruların %79,45'i bilme, %19,92'si uygulama, %0.63'ünün akıl yürütme basamağında olduğu tespit edilmiştir. TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanlarında ise %35 bilme, % 35 uygulama ve %30 akıl yürütme basamağında sorular yöneltilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sorduğu yazılı sorularının TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanları bakımından yetersiz olduğu öğretmenlerin daha çok akıl yürütme basamağındaki sorulara yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 3. *Fen bilgisi yazılı soruları ile Türkiye'den PISA 2015 sıbavına katılan öğrencilerin PISA fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre incelenmesi*

PISA 2015 Fen Okuryazarlığı Yeterlilik Düzeyleri	Sınıf içi Değerlendirme Soruları	PISA 2015 -Öğrencilerimizin yeterlik düzeylerine göre dağılımı
1	%51,97	%44,4
2	%27,48	%31,3
3	%19,92	%19,1
4	%0,19	%4,8
5	%0,44	%0,3
6	-	-

Tablo3'te yazılı sorularının PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre yapılan analizleri sonucunda sınav sorularının %51,97'si 1.düzey, %27.48'inin 2.düzey, %19,92'sinin 3.düzey, %0,19'unun 4.düzey, %0,44'ünün 5. düzey seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. 6.düzey seviyesinde ise hiçbir soru tespit edilmemiştir. PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri incelendiğinde ülkemizden PISA 2015 sınavına katılan öğrencilerin %44.4'ünün 1.düzey, 31.3'ünün 2.düzey, 19.1'inin 3.düzey, 4.8'inin 4.düzey ve 0.3'ünün 5.düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile öğrencilerimizin PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik seviyeleri arasında benzerlik olduğu gözlenmiştir.Türkiye'de temel yeterlik düzeyi olan 2. yeterlik düzeyine ulaşmayan öğrenci oranın %44,4 olduğu görülmektedir. Sınıf içi değerlendirme sorularının yarıdan fazlası alt düzey yeterlilikleri ölçmeye yönelikti.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, fen bilgisi öğretmenlerinin 8. sınıf fen bilimleri dersinde öğrenci başarısını ölçmek amacıyla hazırlamış oldukları soruların büyük çoğunluğu (%69,43) Bloom Taksonomisinin en alt basamakları olan hatırlama ve anlama seviyesini ölçer niteliktedir. Sınav sorularının TIMSS 2015 uygulamasına göre analizleri sonucunda soruların %79,45'i bilme, %19,92'si uygulama, %0.63'ünün akıl yürütme basamağında olduğu tespit edilmiştir. TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanlarında ise %35'i bilme, % 35'i uygulama ve %30'u akıl yürütme basamağında sorular yöneltilmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sorduğu yazılı sorularının TIMSS 2015 Fen bilimleri bilişsel alanları bakımından yetersiz olduğu öğretmenlerin daha çok akıl yürütme basamağındaki sorulara yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Öğretmen sorularının PISA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerine göre yapılan analizleri sonucunda sınav sorularının %51,97'si 1.düzey; %27.48'inin 2.düzey, %19,92'sinin 3.düzey, %0,19'unun 4.düzey, %0,44'ünün 5. düzey seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. 6.düzey seviyesinde ise hiçbir soru tespit edilmemiştir. PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri incelendiğinde ülkemizdeki öğrencilerin %44,4'ünün 1.düzey, %31,3'ünün 2.düzey, %19,1'inin 3.düzey, %4,8'inin 4.düzey ve %0,3'ünün 5.düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yazılı sınav soruları ile öğrencilerimizin PİSA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik seviyeleri arasında benzerlik olduğu gözlenmiştir. OECD üyesi ülkelerinin PISA 2015 fen okuryazarlığı yeterlilik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde %21,3'ünün 1.düzey, %24,8'inin 2.düzey, %27,2'sinin 3.düzey, %19'unun 4.düzey, %6,7'sinin 5.düzey ve %1,1'inin 6.düzey de olduğu tespit edilmiştir. Ne yazık ki öğretmenlerin sınav soruları PİSA 2015 fen okuryazarlığı alt yeterlilik düzeyindedir. Benzer durum ulusal sınav sorularının TIMSS ve PISA yeterlilik düzeylerine göre incelendiğinde de ön plana çıkmaktadır. SBS sınavlarının öğrencilerin üst seviyede bilişsel süreç gerektiren becerileri ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. (İncikabi, 2012; İncikabi, Kurnaz &Pektaş, 2013; İncikabi, Pektaş & Süle, 2016; Dalak, 2015; Kaşıkçı, Polat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2014). Delil ve Yolcu Tetik (2015) çalışmalarında LGS, OKS, SBS ve TEOG sınavlarında bilişsel bilgi basamaklarında homojen bir dağılım göstermediği ancak son yıllarda yapılan uygulamalarda daha çok üst düzey bilişsel bilgi basamaklarında sorulara yer verildiği sonucuna varılmıştır. Bu durum ise ulusal matematik ve fen öğretim programlarında ifade edilen ve geliştirilmesi önemle vurgulanan matematiksel ve fen süreç becerileriyle (akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi) de orta öğretimin genel amaçlarıyla da ters düşmektedir (İncikabi, Pektaş & Sülü, 2016).

Her ne kadar fen bilgisi öğretimi alanında yapılan yenilikçi ve teknolojik uygulamalar gerçekleştirilse de bu yenilikçi uygulamalara yönelik üst düzey becerileri de kapsayan ölçme araçları kullanılmalıdır. Bu doğrultuda öğretmenlerden beklenen, öğrencilerde bilimsel düşünmeyi ve sorgulamayı geliştirme gibi temel hedefi olan fen bilimleri dersinde öğrencileri düşünmeye sevk edecek, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek sınıf içi uygulamalarla birlikle bu becerileri ölçebilecek soruları öğrencilere yöneltmeleridir.

Kaynakça

Anderson, L W., Kralhcvohl, D., (Eds). Airasian, PAV., Cruikshank, K.A., Mayer, R E., Pintrich, P.R , Ralhs, J., NVİllrock, M.C. (2001). A Tıvumomy far Learning, Teaclıing, and Assessing: A Revisiım of Bloom's Tıvconomy af Eduealional Objedives. U.S.: Addison Wesley Longııan, İne.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. D.Ü. Ziya Gölkalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 33-41.

Dalak, O. (2015). TEOG Sınav Soruları ile 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Delil, A., & Yolcu Tetik, B. (2015). 8. sinif merkezi sinavlardaki matematik sorularinin timss-2015 bilişsel alanlarina göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4).

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Degişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 89-102.

Figazzolo, L. (2009). Impact of PISA 2006 on the education policy debate. Presentation at the Education International Research Network Fifth Annual Meeting, 10–11 March 2009, Brussels, Belgium.

Incikabi, L. (2011). The coherence of the curriculum, textbooks and placement examinations in geometry education: How reform in Turkey brings balance to the classroom. Education as Change, 15(2), 239-255.

Incikabi, L. (2012). After the reform in Turkey: A content analysis of SBS and TIMSS assessment in terms of mathematics content, cognitive domains, and item types. Education as Change, 16 (2), 301-312.

Incikabi, L., Kurnaz, M. A., & Pektas, M. (2013). An Investigation of Mathematics and Science Questions in Entrance Examinations for Secondary Education Institutions in Turkey. Journal of Baltic Science Education, 12(3), 352-364.

İncikabı, L., Pektaş, M. ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. Journal of Kirsehir Education faculty, 17(2).

Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. Journal of Research in Education and Teaching [Egitim ve Ögretim Araştırmaları Dergisi], 4(1), 225-232.

Oral, I., & McGivney, E. (2013). Türkiye'de matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrenci performansı ve başarının belirleyicileri. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG%20-TIMSS%202011%20Analiz%20Raporu-03.09.2013.pdf 09.12.2014 tarihinde alınmıştır.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Argümantasyon Yöntemine Dayalı Fen Bilimleri Dersinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi

Prof. Dr.Talip KIRINDI
Kırıkkale Üniversitesi
tkirindi@kku.edu.tr
Prof. Dr.Uğur SARI
Kırıkkale Üniversitesi
usari@yahoo.com
Seda ER
Kırıkkale Üniversitesi
er.sedaa@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile hazırlanan Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanan çalışmanın katılımcıları, ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak daha önceki çalışmalarda hazırlanan Bilimsel Süreç Becerileri ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma ortaokulda öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri ile birlikte yapılmıştır. Uygulama 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının güz döneminde 2 ay süren bir çalışma ile tamamlanmıştır. Başarı düzeyleri birbirine yakın 25 er öğrenciden oluşan iki tane 6. sınıftan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma Fen Bilimleri dersi kapsamında gerçekleştirilmiş. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğrenme yöntemiyle Fen Bilimleri aktiviteleri gerçekleştirirken deney grubunda argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemiyle Fen Bilimleri aktiviteleri gerçekleştirilmiştir.Madde ve Isı ünitesinin Maddenin Tanecikli Yapısı bölümüne yönelik beş tane argümantasyon etkinliği oluşturulmuştur. Deney grubu bu etkinlikleri yapar iken, kontrol grubu ise ünite boyunca ders kitabındaki etkinlikleri yapmışlardır. Verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin bilimsel süreç beceri ön test – son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Bu puanlara ilişkin gerçekleştirilen t testi sonucunda kontrol grubu lehine fark puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada bulunan anlamlı farklılık argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Argümantasyon tabanlı öğrenme, Fen bilimleri eğitimi, Bilimsel süreç becerileri*

The Impact of the Argumentation Method Based Science Course on Students' Scientific Process Skills

Prof. Dr.Talip KIRINDI
Kırıkkale University
tkirindi@kku.edu.tr
Prof. Dr.Uğur SARI
Kırıkkale University
usari@yahoo.com
Seda ER
Kırıkkale University
er.sedaa@gmail.com

Abstract

In this study , It is aimed to determine the effects of the science course prepared by the argument based learning method and the traditional learning method to the scientific process skills of the students.A control and experiment group was established for the research. Participants of the study, which is designed as a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups, are 6th grade students who are studying in secondary school. For this study, the Scientific Process Skills scale prepared in previous studies was used as data collection tool. This research was conducted with 6th grade students in secondary school. The application was completed with a study that lasted 2 months in the fall semester of the 2017-2018 academic year. Two of the six Levels of achievement were close to each other, one being an experiment and the other being a control group. There are 25 students in the experimental group and 25 students in the control group. The study was carried out within the scope of Science course. Science group activities were carried out in the experiment group with argument-based learning method while the control group students were carrying out the activities of Science with the traditional learning method. Five argumentation activities were organized for the Madden Structure section of the Matter and Heat unit. While the experiment group made these activities, the control group made the activities in the course book throughout the unit. The SPSS statistical program was used for the analysis of the data. The difference scores between students' scientific process skills pre-test and post-test scores were calculated. A statistically significant difference was found in the difference scores in favor of the control group as a result of the t test on these scores. The significant difference found in this study was that the argument-based learning method positively affected the students' scientific process skills in the science class.

Keywords: *Argumentation based learning, Science education, Scientific process skills*

1. Giriş

Eğitimin kalitesini arttırma gereksinimi fen eğitiminde de bazı değişiklerin oluşmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, son yıllarda dünya literatürüne kazandırılan fen eğitimi adına yapılan çalışmalarda artış görülmektedir. Günümüzde yapılandırmacı öğrenme kuramı üzerine yapılan çalışmaların sayısının artması bu kurama bağlı olarak yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Bunlardan biri de *Argümantasyon Yöntemine Dayalı Öğrenmedir.* Eğitim literatürüne Keys, Hand, Prain, ve Collins (1999)"in kazandırıdığı, asıl adı ScienceWritingHeuristic (SWH) olan yaklaşım ilk olarak Türkçeye Yaparak Yazarak Bilim Öğrenme (YYBÖ) şeklinde uyarlanmış (Günel, Kabataş-Memiş, ve Büyükkasap, 2009) daha sonra ise Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımı olarak Türkçeye uyarlanmıştır (Günel, Akkuş, ve Özer-Keskin, 2010).

Argümantasyon, delilleme ve dayanaklandırma çalışmalarında ispat ve delillerle desteklenen çalışmaları ifade eder. Argümantasyon tekniği, bir fikri, bir hipotezi veya bir düşünceyi deliller ve ispatlar kullanarak savunma ve açıklamaya çalışmasıdır.

Argümantasyon Yöntemine Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamlarda öğrencilerin problem çözmedeki akıl yürütme mekanizmaları, problem durumu karşısında karar verme becerileri, bilgiyi yapılandırırken kullandıkları yöntemler ve ortamdaki bireylerle kurdukları sosyal etkileşim becerilerinin geliştiği görülmektedir. Bu nedenle Argümantasyon Yöntemine Dayalı Öğrenme yaklaşımı süreci içerisindeki öğrencilerin/öğretmen adaylarının bilgiyi yapılandırmaları, var olan problem durumu üzerinde tartışarak anlam çıkarmaları için yazma etkinliklerine önem verilmesi gereklidir (Keys, Hand, Prainve Collins, 1999). Argümantasyon Yöntemine Dayalı Öğrenme yaklaşımı klasik laboratuvar uygulamaları ve ortamından; yapılan etkinlikler, kullanılan raporlar ve dersin işlenişi açısından farklılaşmaktadır (Mohammad, 2007). Argümantasyon Yöntemine Dayalı Öğrenme yaklaşımının uygulandığı laboratuvarlarda yapılan deneyler bir büyük düşünceye ulaşmaktadır fakat başlangıç noktasıyla büyük düşünce arasındaki yolları öğretmen rehberliğinde öğrenci şekillendirmektedir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin Argümantasyon Yöntemine Dayalı öğrenmenin yararlı görmesinin nedeni; öğrenciler süreç içerisinde hem zihinsel hem fiziksel olarak aktif durumda olmalarıdır. Bu süreç içerisinde öğrenci bilim öğrenmeyi ve bilgiye ulaşmayı amaçlayan uygulamalara maruz kalmakta ve zihinsel olarak gelişmektedir (Hohenshell ve Hand, 2006). Bunun aksine deneyin sonucu ve yapılış şeklinin her adımı belli olan geleneksel laboratuvar deneylerinde öğrenci fiziksel olarak aktif fakat zihinsel olarak pasif duruma düşmektedir. Öğretmenin yaptıklarını yaparak adım adım deneyi tamamlamaktadır. Bu sanki o ortamdaki bilginin kopya edilmesi gibi olmaktadır (Yore, Bisansz, &Hand, 2003). Öğrenciler bir problem durumuyla karşı karşıya getirilirse, problemi çözerken kendi tecrübelerinden yararlanmaktadır. Öğretmen süreçte rehber görevi üstlenmekte ve öğrencilerin kendi tecrübelerinden yola çıkarak araştırma güdülerini ortaya çıkaran ve bu durumlara dair sorduğu sorularla öğrencilerin sorgulama sürecini başlatır (Alvermann, 2004).

Argümantasyon Tabanlı Öğretmen Süreci

- Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere yapacakları uygulamanın konusu verilir ve öğrenciler o derse teorik olarak hazırlanıp gelirler. Sınıftaki tüm öğrenciler aynı konu üstünde çalışır fakat her grubun "soru" iddia" ve "delil" leri bir birinden farklılık gösterir.
- Öğretmen sürecin başlangıcında öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik süreç planlar.
- Öğrencilerin daha etkin katılabilecekleri ve her öğrencinin süreçte konuşma fırsatının olacağı şekilde uygulama sürecini yönetir.
- Uygulamalar için gerekli materyalleri temin eder.
- Araştırılan probleme yönelik farklı çözüm önerileri oluşturabilmeleri için öğrencileri küçük gruplar şeklinde çalışma ortamını oluşturur.
- Hemen her fırsatta grupları dolaşarak sürecin ilerleyişini ve öğrencilerin öğretmenle diyalog kurmasına yardımcı olur. Öğretmen süreçte durağan değil aktif olarak öğrencilerle iletişim halinde olmalıdır.
- Öğrencilerin sundukları kanıtların uygulamalar sırasında oluşturdukları iddiaya yönelik olup olmadığını düşünmelerini sağlar.
- Süreç devam ederken öğrencilerin uygulamaları anlayıp anlamadıklarına yönelik soru sorar (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999).

Argümantasyon Tabanlı Öğrenci Süreci

- Öğrenciler araştırmak istedikleri soruları ve süreci kendileri oluşturur.
- Oluşturdukları soruları cevaplayabilmeleri adına bir süreç tasarlarlar.
- Uygulamaları süresinde verilerini kaydeder.
- Buldukları veriler ve gözlemleri ışığında iddia ve delillerini oluştururlar.
- Her fırsatta kendi grup arkadaşları ile tartışma sürecine girer, birbirlerini dinler ve kendi fikirleri doğrultusunda soru sorar.
- Uygulamalarında ortaya çıkan sonuçla paralel bilgileri veren kaynakları araştırır gerekirse

bir uzmandan yardım alabilirler (Keys, 1999 ; Akkuş vd., 2007).

2. Yöntem

Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desende gruplar, hazır sınıflardır ve gruplara rastgele olarak atanmazlar (Büyüköztürk vd., 2008). Bu yöntemin kullanıldığı bir araştırmada iç geçerliliği tehdit edebilecek tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da etkiler kontrol edilebilmektedir (Taş ve Çepni, 2011). Belirtilen bu avantaj göz önünde bulundurularak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin rastgele dağılımının tam olarak sağlanamamasından dolayı yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini 2017-2018 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan Timur Ortaokulu'nda öğrenim gören başarı düzeyleri birbirine yakın 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Çalışmaya katılan öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları*

CİNSİYET	FREKANS (f)	YÜZDE (%)
Deney Grubu	25	50
Kontrol Grubu	25	50
TOPLAM 50		100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için *Bilimsel Süreç Beceri Testi* kullanılmıştır.

Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT): Araştırma kapsamında belirlenen becerilerin gelişiminin ölçülmesi amacıyla deney ve kontrol gruplarına ön test -son test olarak uygulanan "Bilimsel Süreç Beceri Testi" (BSBT) kullanılmıştır. Dört seçenekli 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli bu testin güvenilirliği KR-20 katsayısı ile ölçülmüş ve 0.71 olarak hesaplanmıştır. Testte doğru cevaplanan her soru için "1" yanlış cevaplanan her soru için ise "0" puan verilmiştir. Testten alınacak maksimum puan "25", minimum puan ise "0" dır (Başdaş 2007).

3.Bulgular

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test - Son Test BSB Puanları Arasındaki Farka İlişkin t-Testi Sonuçları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. *t-testi sonuçları*

	N	X̄	S	sd	t	p
Deney	25	3.36	2.60	48	2,37	.022
Kontrol	25	1.40	3.21			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, BSB ön test-son test puanları arasındaki puan farklarında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(48) = 2.37$, $p<.05$). Deney grubunda uygulamasına yer verilen eğitimin BSB'ni geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmada argümantasyon tabanlı öğrenme yöntemi ve geleneksel öğrenme yöntemi ile hazırlanan Fen Bilimleri dersinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkileri incelenmiştir. Grupların ayrı ayrı ön test son test puanları karşılaştırmalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç argümantasyon yöntemine dayalı öğretimin BSB nin gelişiminde etkili olduğunu ve öğrencilerin ürettikleri argümanların kalitelerini geliştirebileceği göstermektedir. Fen Bilimleri ders programlarının öğrencilerde kazandırmak istediği "Mantıklı çıkarımlarda bulunma ve çıkarımların doğruluğunu ve geçerliğini savunma" (MEB, 2018) ve "Argümanlar üretme ve değerlendirme" gibi becerilerin kazandırılmasında ATÖ'nün güçlü bir araç olduğu söylenebilir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin bu yönteme derslerinde yer vermeleri önerilmektedir. Fen eğitimi araştırmacıları da ATÖ yaklaşımının farklı konular ve değişkenler üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar yapabilirler. Özellikle ülkemizde öğrencilerin hem sınıf ortamında hem de bireysel olarak argümantasyon süreçlerini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu düşünüldüğünde (Dinçer, 2011; Doruk, 2016; Küçük Demir, 2014; Mercan, 2015), bu tarz çalışmaların literatüre katkısının yanında yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Alvermann, D. (2004). *Multiliteracies and self questioning in the service of Science Learning, In E. W. Saul (Ed.), Crossing borders in literacy and science instruction.* Newark: International Reading Association, pp. 226-238.

Başdaş, E., İlköğretim Fen Eğitiminde Basit Malzemelerle Yapılan Fen Aktivitelerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi, Yüksek LisansTezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, 2007

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Yayınları.

Dinçer, S. (2011). *Matematik lisans derslerindeki tartışmaların toulmin modeline göre analizi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Doruk, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının analiz alanındaki argümantasyon ve ispat süreçlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Günel, M., Kıngır, S., Geban, Ö. (2012). *Argümanyaston Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının kullanıldığı sınıflarda argümantasyon ve soru yapılarının incelenmesi.* Eğitim ve Bilim, 2012, cilt37, sayı 164.

Günel, M., Kabatas-Memis, E., ve Büyükkasap, E. (2010). *Yaparak Yazarak Bilim Öğrenimi-YYBÖ yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen akademik başarısına ve fen dersine yönelik tutumuna etkisi.* Eğitim ve Bilim, 35 (155), 49-62.

Günel, M., Akkuş, R., ve Özer Keskin, M., (2010). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme yaklaşımının hizmet içi eğitim programları yoluyla ilköğretim seviyesindeki öğretmen pedagojisi, öğrenci akademik başarısı, beceri ve tutumlarına olan etkisinin araştırılması. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir

Hohenshell, L. M. ve Hand, B. (2006). *Writing to learn strategies in secondary school cell biology: A mixed method study*. International Journal of Science Education, 28 (23): 261-289.

Keys, C. W. (1999a). *Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in science.* Science Education, 83, 115–130.

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. ve Collins, S. (1999b). *Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science.* Journal of Research in Science Teaching, 36(10), 1065-1084.

Keys, C. W., Hand, B., Prain, V. ve Collins, S. (1999b). *Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science.* Journal of Research in Science Teaching, 36(10), 1065-1084.

Küçük Demir, B. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin matematik başarılarına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Mercan, E. (2015). *Fonksiyonlar konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

MEB.(2018), Fen Bilimleri Öğretim Programı

Mohammad, E. G. (2007). *Using the science writing heuristic approach as a tool for assessing and promoting students" conceptual understanding and perceptions in the general chemistry laboratory.* Doktoratezi, Iowa State Universty, Ames.

Yore, D. L.; Bisanz, L. G. ve Hand, M. B. (2003). *Examining the literacy component of science literacy: 25 years of language arts and science research.* International Journal of Science and Education, 25 (6), 689-725.

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Dergilerinde Meslek Olarak Öğretmenliğe Bakış

Dr. Gönül Türkan DEMİR
Amasya Üniversitesi
gonul_2818@hotmail.com

Özet

Öğretmenlik mesleğinin tarihine bakıldığında insanlık tarihiyle eş bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurunu oluşturan öğretmen kavramına yüklenen anlamlar ve toplumların öğretmenlerden beklentileri dünyadaki gelişmeler doğrultusunda sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin ve öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarının da gelişme ve değişmelerden etkilendiği görülmektedir. Toplumların içinde bulundukları siyasal, sosyal ve ekonomik konjonktürün öğretmen kavramı ve öğretmenlik mesleğine bakış açısı üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Türk eğitim tarihine bakıldığında öğretmen kavramı toplum nezdinde her zaman saygı görmüş ve değerli kabul edilmiştir. Bu çalışmanın amacı; Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimde meydana gelen yeniliklerin öğretmen kavramı üzerindeki etkilerini ve o dönemlerde öğretmenlik mesleğine bakış açısının ortaya konulmasıdır. İncelenen makalelerin yazarlarının çoğunluğunun dönemin eğitimcileri olmaları çalışmanın önemine katkı sağlamıştır. Çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarında yayınlanan eğitim dergilerinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak yayınlanmış makalelerin analizi yapılmıştır. Olgu bilim deseniyle yapılmış nitel bir araştırmadır. Veriler doküman incelemesi yönteminin aşamalarına uygun bir şekilde 1923-1938 yılları arasında yayınlanan eğitim dergilerinin analizleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Belirtilen dönemde yayınlanan çok sayıdaki eğitim dergisinden altı tanesinde doğrudan öğretmenlik mesleğiyle ilgili toplam 14 makale tespit edilmiştir. Bulgular kısmında belirlenen makalelerin içerikleriyle ilgili açıklamalar verilmiştir. *Öğretmenlik mesleğinin o dönemde içinde bulunduğu şartlar, öğretmene yüklenen sorumluluklar, toplumun öğretmenlerden beklentileri, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimin önemi, öğretmen-aile iletişiminin önemi, kadın öğretmenlerden beklenenler, birey ve toplum arasındaki bağın oluşturulmasında öğretmene düşen rol, Türk dilinin korunması konusunda öğretmenlerin sorumlulukları* gibi konuların yanında *öğretmenlerin maaşları, azil ve değişiklik işlemleri* gibi mesleki boyutta da konuların ele alındığı görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlik mesleğinin kutsiyetinin cumhuriyetin ilk yıllarında önemle ortaya konulduğu anlaşılmıştır. Özellikle cumhuriyetin getirdiği yeniliklerin toplum içerisinde yerleşmesi ve cumhuriyetin hedeflerine uygun vatandaş yetiştirme konusunda en önemli görevin öğretmenlere verildiği görülmüştür. İlaveten dönemin öğretmenlerinin de üzerlerine düşen bu sorumluluğu bir ideal olarak kabul edip üzerlerine düşeni yapmak için çalıştıkları da anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, Eğitim dergileri, Cumhuriyet dönemi, Türk Eğitim Tarihi*

A Glance At Teacher As Professionally at the Education Journal's in the First Year of Republic

Dr. Gönül Türkan DEMİR
Amasya University
gonul_2818@hotmail.com

Abstract

According to the history of the teaching profession it seems to be the co-owner of a past history of humanity.The meanings attached to the concept of the teacher, which constitutes the most important element of the education system, and the expectations of the teachers from the society are constantly changing and developing in accordance with developments in the world. It is seen that the qualifications that teachers should have and the reputation of the teaching profession in the society are affected by the developments and changes.The political, social and economic conjuncture they have in society seems to be decisive on the point of view of teacher concept and teaching profession. When we look at the history of Turkish education, the concept of teacher has always been respected and valued at society. The purpose of this study is; the effects of innovations in education in the first years of the Republic on the concept of teacher and the perspective of teaching profession at that time.The majority of authors of the examined articles have contributed to the importance of studying who they are educators of the period. In the study, articles published in the first years of the republic about the teaching profession were analyzed. A qualitative research done by a case study. The data were analyzed by analyzing the educational journals published between 1923 and 1938 in accordance with the steps of the document review method. A total of 14 articles related to the teaching profession have been identified in six of the many educational magazines published in the mentioned period. Explanations about the contents of the articles identified in the findings part. *The role of the teacher in the formation of the bond between the individual and the society, the responsibilities of the teachers in the preservation of the Turkish language, the issues such as the conditions of the teaching profession at that time, the responsibilities of the teachers, the expectations of the teachers, the importance of communication between the teachers, as well as issues such as teachers' salaries, dismissal and amendment procedures. As a result, it was understood that the sacredness of the teaching profession was emphasized in the early years of the republic*. Especially the reforms brought by the republic have been settled in the society and it has been seen that the teachers are given the most important task in educating the citizens to the targets of the republic. In addition, it was understood that the teachers of the period also accepted this responsibility as an ideal and tried to make a drop on them.

Keywords: *Teacher, Journal of Education, Republic Era, History of Turkish Educaiton*

1. Giriş

Öğretmenlik mesleğinin tarihine bakıldığında insanlık tarihiyle eş bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Ergün, 2016, 350-353). Evrensel değerlerin ve toplumsal kültürel mirasın iletilmesinde üstlendiği rol ve bireylerin kendini gerçekleştirebilmelerinde yapmış oldukları etkiler nedeniyle öğretmenlik, bütün toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahip olmuştur (Güven, 2010, 13). Eğitim sisteminin en önemli unsurunu oluşturan öğretmen kavramına yüklenen anlamlar ve toplumların öğretmenlerden beklentileri dünyadaki gelişmeler doğrultusunda sürekli değişmekte ve gelişmektedir.

Her eğitim sistemi kendi temel amaçları doğrultusunda yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesine ve insan gücü politikasına uygun olarak belirlemekte ve eğitim etkinliklerini de bu amaca göre düzenlemektedir. Bu noktada öğretmenler belirlenen amaçlara ulaşmak için eğitim sisteminin en önemli unsurlarını oluşturmaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni,

2005, 208). Öğretmenlerde bulunması gereken yeterliliklerin ve öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarının da gelişme ve değişmelerden etkilendiği görülmektedir (Oktay, 1991, 187-189).
Eğitim tarihimiz incelendiğinde Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Döneminde başlayan yenileşme hareketlerinin etkisiyle toplumda var olan öğretmen algısının değişmeye başladığı görülmektedir (Şanal ve Güçlü, 2005, 138-151). Bu değişim, II. Meşrutiyet Döneminde de devam etmiş ve gerek toplumdaki öğretmen anlayışı gerekse toplumun öğretmenlerden beklentileri farklılaşmıştır. Bu farklılıkların öğretmen yetiştirme anlayışlarında da etkili olduğu anlaşılmaktadır (Karagöz, 2017, 52-64). Cumhuriyetin ilk yıllarına gelindiğinde ise öğretmenlerden beklentiler ve öğretmenlik mesleğine verilen önem en üst düzeye ulaşmıştır.

Mustafa Kemal Atatürk'ün «milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir. Öğretmenden, eğitimden mahrum kalan bir millet henüz millet adını alma istidadını kazanmamıştır. Ona alelade bir kitle denir, millet denmez. Bir kitle millet olabilmek için mutlaka eğitimcilere ve öğretmenlere muhtaçtır.» sözlerinden öğretmene verilen değer anlaşılmaktadır (Tekışık, 2014, 24-25).

Araştırmanın Amacı
Bu çalışmada Cumhuriyetin ilk yıllarında dönemin eğitimcilerinin öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bahsedilen dönemde yayınlanan eğitim dergilerinde öğretmenlik mesleğiyle ilgili görüş ve düşüncelerini paylaşan eğitimcilerin aynı zamanda öğretmenlerden beklentilerini ve öğretmenlerin sorunlarını da dile getirmeye çalıştıkları görülmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki öğretmen algısının ortaya konulmasıyla günümüzde ki öğretmen algısının geldiği noktayı kıyaslamak ve meslek olarak öğretmenlik anlayışında meydana gelen değişmeleri yorumlamak mümkün olacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli
Bu çalışma cumhuriyetin ilk yıllarında yayınlanmış olan eğitim dergilerindeki öğretmenlik ile ilgili makalelerin incelendiği tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217-232).

Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı
Cumhuriyetin ilk yıllarında yayınlanmış olan eğitim dergilerine TBMM Kütüphanesi ve Süreli Yayınlar Kataloğu, İSAM Kütüphanesi ve Süreli Yayınlar Kataloğu, Milli Kütüphane Süreli Yayınlar Kataloğu, İstanbul Belediyesi Atatürk Kitaplığı, Beyazıt Devlet kütüphanesi Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan ulaşılmıştır.
Çalışmada kullanılan dergiler; Anadolu Terbiye Mecmuası, Gürbüz Türk Çocuğu, Milli Mecmua, Muallimler Birliği, Muallimler Mecmuası'dır.

Veri Analizi
Çalışmada kullanılan dergilere ulaşıldıktan sonra doküman incelemesi yönteminin aşamalarına uygun olarak dergiler taranmış ve öğretmenlikle ilgili beş farklı dergide toplam 13 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerin günümüz Türkçesine transkripsiyonları yapılmış ve makalelerde ele alınan konulara bağlı kalınarak temalar belirlenmiştir.
Çalışmada incelenen makalelerin içeriklerinin tamamının burada verilmesi mümkün olmadığı için belirlenen temalara uygun olarak makalelerin içerikleriyle ilgili genel bilgiler verilmesi ve önemli görülen kısımların doğrudan alıntılar yoluyla aktarılması uygun görülmüştür.

3. Bulgular

Çalışmada incelenen makalelerin isimleri ve yazarları yayınlandıkları dergilerle birlikte belirlenen temalara göre tasnif edilmiştir.

Tablo 1. *İncelenen Makalelerin Temalara Dağılımı*

İncelenen Makalelerin Temalara Dağılımı	
Meslek Olarak Öğretmenlik	**Mesleki Açıdan Öğretmenlerden Beklentiler**
Muallimlik Meslek midir? - Kazım Nami Duru	Muallimin On Vasiyeti - Anonim
Muallimin Cihadı - Kazım Nami Duru	Muallimlerde ve Memurlarda Mefkûrecilik - Y. Ziya
Muallim ve Cemiyet - Abdullatif Nevzat	

Toplumsal Açıdan Öğretmenlerden Beklentiler	**Öğretmenlerin Sorunları**
Ziyaretçi Muallimler - Anonim	Muallim Ordusu - Seracettin
Dilimiz Tehlikededir - Muallimlerin Vazifesi - Anonim	İlk Mektep Muallimlerinin Maaşları - R. Ahmet Hamit
Türkiye'nin Teşciri Meselesinde Muallimin Vazifesi - Ali Seddar Zaim	Muallim - Muallim Muavinleri - Anonim
Halk Bilgisi Sahasında Muallim Hanımlardan Beklenilen Hizmetler - Y. Ziya	Muallimlerin Azli ve Tebdili Hakkında - Anonim

Meslek Olarak Öğretmenlik
Çalışmada incelenen makalelerden üç tanesinin öğretmen kavramını mesleki açıdan ele aldığı görülmektedir. Bu makalelerden ilki Kazım Nami Duru tarafından kaleme alınan *Muallimlik Meslek midir?* başlıklı yazıdır. Bir mesleğin meslek olarak nitelenebilmesi için o meslekle ilgili birlikler, sendikalar, cemiyetler gibi oluşumların önemine dikkat çekmiştir.Ülkemizde Tanzimat'tan itibaren bu tarz cemiyetlerin ve birliklerin kapandığını, Meşrutiyet dönemiyle birlikte yeniden bu tip oluşumlara

önem verilmeye başlandığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlik konusunda bu tarz birliklerin eksik kaldığını ve bu nedenle öğretmenliğin toplumda bir meslek olarak algılanmasında sıkıntılar olduğunu ifade etmiştir.

Kazım Nami Duru öğretmenlik mesleğinin tanımını şu şekilde yapmıştır;"*Muallim demek, iman yapıcı, vicdan yapıcı daha sonra millet yapıcı demektir. Yalnız bu ifade muallimliğin ne kadar büyük, ne kadar yüksek bir vasfı olduğunu göstermeğe kafidir. En büyük alimler, en dahi mucitler, en kuvvetli kumandanlar, hülasa bütün insanlığa hizmet etmiş en büyük adamlar ancak birer muallimden feyz almakla o mevkilere yükselmişlerdir"* (Duru, 1922a, 1963-164).

Öğretmenlerin, Meşrutiyetten itibaren çeşitli birlikler oluşturmalarına rağmen bu birliklerin sürekliliğini sağlayamadıklarını dile getiren yazar, insanların sadece manevi bir amaç doğrultusunda bir arada kalamadıklarının altını çizmiştir. Toplumumuzda öğretmenliğin bir meslek olarak algılanabilmesi için her şeyden önce mesleki ahlak çerçevesinde mesleki bir dayanışmanın gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda da en önemli görevin öğretmenlere düştüğünü dile getirmiş, öğretmenlerin kendi mesleklerine sahip çıkmaları gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir;"*Muallimliği sevenler, muallimliği tam bir meslek halinde görmek isteyenler birleşsinler; ruhlarını, mefkûrelerini, saylarını birleştirsinler. Nerede bir muallim derneği varsa, orada hemen bir mesleki vicdanın tesisine çalışılsın. Yoksa, emin olalım, hem kendimiz refah, itibar bulmayacağız, hem de bizden sonra gelecek nesiller bize lanet okuyacak*" (Duru, 1922a, 164).

Kazım Nami Duru tarafından kaleme alınmış olan *Muallimin Cihadı* adlı makalede ise öğretmenlerin görevlerinden bahsedilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulayan yazar, aynı zamanda büyük sorumluluklar taşıdığına da dikkat çekmiştir. Öğretim ve eğitim kavramlarının farklarına değinmiş ve eğitim olmadan sadece öğretim yapmanın yetmeyeceğini *"eğitim olmadan bir fert sadece istidatla kaldığında hiçbir şey olamaz"*sözleriyle ifade etmiştir (Duru, 1922b, 34).

Öğrencilerin sosyal hayatın bir parçası olduğunu, toplum için her bir ferdin ayrı kıymeti olduğunun altını çizmiştir. Öğretmenlerin çocukların üzerinde bıraktıkları etkileri şu şekilde ifade etmiştir;*"Muallimin yedi yaşından yukarı çocuklar üzerindeki tesirini hiç düşündünüz mü? Onun bir sözünün tek bir nazarının bir tekdirinin hatta el kaldırışının bazı hassas ruhlu çocuklar üzerinde hayatlarının belki sonuna kadar sürecek muayyen bir seciye verecek bir müesseriyeti haizdir"* (Duru, 1922b, 34-35). Öğretmenlerin yetkilerinin tek sınırının *"çocuğu çocuk için yetiştirmek"* olduğunu belirtmiş ve bu ifadenin önemi üzerinde durmuştur.

Abdullatif Nevzat tarafından kaleme alınan *Muallim ve Cemiyet* başlıklı yazıda öğretmenlik mesleğinin toplum açısından önemi ve öğretmenlerin toplum içindeki yeri ele alınmıştır. Bireyin toplumsal görevleri ve bireysel ihtiyaçlarını Durkheim, AugustComte, Nietzsche gibi düşünürlerin görüşleriyle açıklamıştır. Toplum için okulun öneminin altını çizen yazar, okul kavramını ise «okul demek öğretmen demektir» ifadesiyle öğretmenle doğrudan ilişkilendirmiştir. Toplumsal ilerleme için okuldan beklenen tüm faydaların öğretmenlerin şahsında gerçekleştirilebileceğini vurgulamıştır.

Mesleki Açıdan Öğretmenlerden Beklentiler

Muallimin On Vasiyeti adlı makale Revüpedagojik adlı yabancı bir dergiden aynen tercüme edilerek yayınlanmıştır. Bu makalede bir öğretmenin öğrencilerine karşı göstermesi beklenen davranışlar on madde halinde sıralanmış ve bu maddelerle ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

1. Çocuğu mektebe çek.
2. Sıhhatine nezaret et.
3. Her şeyden evvel ona okumayı öğret.
4. Ona azami taiyet bırak.
5. Azami sadelik iste.
6. Programı hafiflet.
7. Öğrencinin gözlerini tabiata aç.
8. Tedrisini muhite uydur.
9. Ahlak dersine bütün ruhunu vermelisin.
10. Bu ahlakı bizzat tatbik et.

Y. Ziya tarafından kaleme alınan *Muallimlerde ve Memurlarda Mefkurecilik* adlı makalede ülkemizin beklenen çağdaşlaşma seviyesine ulaşabilmesi için bu hedefin herkes tarafından amaç edinmesi gerektiği belirtilmiştir. Halkın birlik ve beraberlik içinde aynı ülkü uğruna çalışmasının öneminin vurgulandığı yazıda, o dönemde uygulamaya konulan Halk Dershanelerinin bu duyguların oluşturulmasında ve halk arasında milli birlik beraberlik duygularının kuvvetlendirilmesinde oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir. Okullarda ve dershanelerde öğretmenlerin, öğrencileri ve halkı birlik içerisinde aynı amaca doğru yürüdükleri konusunda bilinçlendirmelerinin önemine dikkat çekilmiştir (Ziya, 1929, 34).

Toplumsal Açıdan Öğretmenden Beklentiler

İncelenen makalelerde toplumsal çağdaşlaşma konusunda da öğretmenlerden beklentilerin olduğu görülmüştür. *Ziyaretçi Muallimler* başlıklı yazıda öğretmenlerin okul dışında da öğrencilerle ve ailelerle bir araya gelmelerinin önemine dikkat çekilmiştir. Okulda verilen eğitimin kalıcı olabilmesi için aile ve sosyal çevrenin de bu eğitimi destekleyici ortamlar oluşturması gerektiğini dile getiren yazar, bunun sağlanması için öğretmenlerin çocuğun aile hayatını ve sosyal çevresini yakından tanıması gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin aile ziyaretleri yapmaları gerektiğini ifade etmiş ve bu ziyaretleri yapacak öğretmenlerin sahip olması gereken akademik yeterlilikleri açıklamıştır. Ziyaretçi öğretmenin çocuğun ruhunu okuyacak kadar psikoloji ve çocuğun terbiyesine vakıf olacak kadar fenni terbiye (eğitim bilimi) bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul – Aile işbirliğinin eğitim açısında önemine dikkat çekilmiştir (1926, 3-4).

Dilimiz Tehlikededir başlıklı yazıda cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlayan yenileşme ve değişim hareketlerinin düşünce tarzında da meydana geldiği belirtilmiştir. Yazar, düşünce tarzlarını batı ve doğu tarzı olarak ikiye ayırmış ve bunların farklılıklarını açıkladıktan sonra ülkemizde batı tarzında düşüncenin hakim olmaya başladığına dikkat çekmiştir. Bu fikre karşı olmamakla beraber Türkçe'nin bozulmadan korunması için dilimize dışardan giren kelimelere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu konuda da en önemli görevin öğretmenlere düştüğü belirtilmiştir. Özellikle okullarda öğrencilerin yabancı kelimeler kullanmalarına engel olunması gerektiği, örneğin öğretmenlerin hiçbir öğrencinin arkadaşına «bonjour» demesine izin vermemesi gerektiğini bu konuda çok hassas davranmaları gerektiği dile getirilmiştir. Bu konuda alınabilecek tedbirlerle ilgili şu örnekleri vermiştir; "*Mesela, orta mekteplerin talebesi arasında «Milli Dili Koruma Dernekleri» teşkil edilebilir, kendilerine münasip surette rehberlik edilirse, gençlerin milli hassasiyetinden bu hususta pek ziyade istifade olunabilir. İlmi manadaki kelimeler için tedbir almak işi bila tabi darülfünuna aittir."* (1925, 21).
Ziraat Mühendisi Ali Zaim tarafından kaleme alınan *Türkiye'nin Teşciri Meselesinde Muallimin Vazifesi* adlı makalede ülkemizin yeşillendirilmesi için neler yapılması gerektiği anlatılmıştır. Bu konuda Macaristan'da yapılan uygulamalardan örnekler veren yazar, var olan yeşil alanların korunması ve yeni ağaçlandırma çalışmaları yapılmasında öğretmenlere ve okullara büyük sorumluluklar düştüğünü ifade etmiştir.
Halk Bilgisi Sahasında Muallim Hanımlardan Beklenilen Hizmetler başlıklı yazıda Y. Ziya ilk olarak «Halkı iyi idare etmek, halkı iyi bilmekle olur» diyerek halkı tanımanın önemini açıklamıştır. Halk bilgisi alanında özellikle Anadolu'nun her köşesine giden kadın öğretmenlerin gittikleri bölgenin halkıyla bilhassa kadınlarla çok yakın ilişki kurmalarının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bulundukları yerlerdeki adet, gelenek, görenekleri öğrenmeleri ve bunları kayıt etmelerinin önemini dile getirmiştir. Bu kayıtların Halk Bilgisi Derneğiyle paylaşılması sonucunda halkın anlaşılması için çok büyük kolaylıklar sağlanacağına değinmiştir.

Öğretmenlerin Sorunları
İncelenen makalelerde o dönemlerde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlarla ilgili olanlara bakıldığında en önemli sorunun öğretmen maaşlarının az olması ve ödemelerin zamanında yapılmamasından kaynaklandığı görülmektedir. *Muallim Ordusu* başlıklı yazıda öğretmenlerin maaşlarını alamadıkları için büyük bir geçim sıkıntısı içinde oldukları ve bu nedenle birçoğunun öğretmenliği bıraktığına değinilmiştir. Yazar bir öğretmen arkadaşıyla yaptığı sohbetten alıntılar yaparak öğretmenlerin geçim sıkıntılarını ortaya koymuştur.
İlk Mektep Muallimlerinin Maaşları başlıklı yazıda ise Millet Meclisinde öğretmen maaşlarıyla ilgili olarak yapılan görüşmelerden bahsedilmiştir. Maaş görüşmeleri sırasında Muallimler Cemiyeti tarafından Meclise telgraf çekilerek maaşlarla ilgili taleplerde bulunulduğu belirtilmiştir. Muallimler Cemiyeti'nin talepleri şu şekildedir;
1. İbtidaiyen ve şimdilik muallim muavinlerine 800 ve muallimlere'de 1000 kuruş verilmesi,
2. Muallim maaşlarına her iki senede 300 kuruş zam yapılarak 21. senede 4000 kuruş verilmesi,
3. Muallim muavinlerine de her iki senede 200 kuruş zam edilmesinin karar altına alınması istirham edilir.
Muallim ve Muallim Muavinleri başlıklı yazıda ise, bir, iki ve üç sınıflı muallim mekteplerinden mezun olanların muallim muavini olarak atanacağına dair bir karar çıkartılması üzerine Muallimler Cemiyeti tarafından Maarif Vekaletine bir rapor gönderilmiş ve bu yeni düzenlemeden dolayı oluşacak mağduriyetler açıklanmıştır. Yapılan düzenlenmenin yeniden gözde geçirilmesi ve gerekirse kanun maddesinde değişikliğe gidilmesi talep edilmiştir.
Muallimlerin Azli ve Tebdili Hakkında adlı yazıda öğretmenlerin görevlerinden azledilmeleri ve görev değişikliklerinin yapılmasıyla ilgili düzenlemelerin nasıl ve kimler tarafından yapılacağına dair açıklamaların bulunduğu bir kararnamenin yayınladığı görülmektedir. Bu kararnameye göre görevden alınma ya da görev değişiklikleri öğretmenlerin bağlı bulundukları idari amirliklerce oluşturulan heyetler tarafından yapılan incelemeler ve öğretmenlerden alınacak savunmalar sonucunda gerçekleştirilebilecektir.

4. Sonuç ve Tartışma
Bulgular kısmında kısaca yer verilen makalelerden anlaşılan, cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmekle birlikte mesleki örgütlenmeler konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. Öğretmenlerin birlik içinde hareket etmelerinin toplum nezdindeki önemine vurgu yapılmıştır. Öğretmenliğin taşıdığı büyük sorumluluk ve mesleğin kutsiyeti üzerine yoğunlaşan yazarların, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere değindikleri de görülmektedir.Toplumsal açıdan dönemin özellikleri de düşünüldüğünde yeni kurulan cumhuriyetin amaçlanan çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi için öğretmenlerden sadece okullarda değil hayatın her alanında büyük beklentiler içinde olunduğu anlaşılmaktadır. Dönemin öğretmenlerinin yaşadığı sıkıntıların ele alındığı yazılarda ise özellikle ekonomik durumlara vurgu yapıldığı, bununla birlikte mesleki düzenlemelerle getirilen yeniliklerle ilgili de öğretmenlerin çeşitli sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Makalelerden anlaşılan bir diğer önemli nokta ise o dönemde faaliyette olan Muallimler Cemiyetinin bu sıkıntıların giderilmesi için gerekli girişimlerde bulunmuş olmasıdır. Bu da mesleki örgütlenmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde cumhuriyetin ilk yıllarında ele alınan konuların hala önemini koruduğu görülmektedir. Tekışık (2014), Ünsal (2018), Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), Baskan (2001) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesi, öğretmenlerin birlik içinde hareket etmelerinin önemi vurgulanmaktadır.İyi bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerinde dünyada meydana gelen değişmeler neticesinde sürekli yenilendiği ve eğitimciler tarafından tartışıldığı Dilekmen (2008), Özpolat (2010), Ateş, (2012), Oktay (1991) tarafından yapılan çalışmalarda görülmektedir.
Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar açısından baktığımızda ise ekonomik sıkıntıların hala devam ettiği, öğretmenlerin hak ettikleri ücretleri alamadıkları bilinmektedir. Ayrıca mesleki düzenlemeler konusunda da eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretmenlerin mağduriyetlerine yol açtığıTekışık (2014) ve Yaman, Yaman ve Eskicumalı (2001) tarafından yapılan çalışmalarda dile getirilmiştir.

Kaynakça

(1921). Dilimiz tehlikededir. *Muallimler Birliği,* 1(1), 16-21.

(1926). Ziyaretçi Mmuallimler. *Gürbüz Türk Çocuğu,* 2, 3-4.

Ateş, N. (2012). Öğretmenlikte meslek ahlakı ve mesleki değerler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Ugulama.* 3 (6), 3-18.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20, 16-25.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 (2), 207-237.

Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Journal of Graduate School of SocialSciences*, 12 (2), 213-221.

Duru, K. N. (1922a). Muallimlik meslek midir? *Anadolu Terbiye Mecmuası,* 1(6), 161-164.

Duru, K.N. (1922b). Muallimin cihadı. *Anadolu Terbiye Mecmuası* 1(8), 33-39.

Ergün, M. (2016). Modern öğretmen yetiştirme sistemlerinin kurulması ve gelişmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 9(3), 347-378.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

Karagöz, S. (2017). Cumhuriyet öncesi dönem öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği üzerine bazı görüş ve öneriler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 51-67.

Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 3, 187-193.

Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (20), 147-169.

Şanal, M. ve Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 18 (1), 137-154.

Tekışık, H . (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (2), 24-33.

Yaman, E. Yaman, H. Ve Eskicumalı A. (2014). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 53-68.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ziya, Y. (1929). Muallimlerde ve memurlarda mefkûrecilik. *Milli Mecmua,* 117, 34-35.

Din Eğitiminde Gönüllülük ve Motivasyon

Dr. Ömer DEMİR
Bayburt Üniversitesi
odemir@bayburt.edu.tr

Özet

Motivasyon öğrenenlerin eğitim faaliyetlerinde ilgi ve isteklerini canlı tutan bir güç kaynağıdır. Çünkü eğitim etkinliklerine ilgi çekmek ve ilgiyi sürdürmek motivasyon ile mümkün olabilmektedir. Motivasyon içsel ve dışsal çeşitleri ile genel olarak ödüllere dayanır. Dışsal motivasyon daha çok ödül ve ceza merkezli yürütülürken içsel motivasyonda ise yaptığı işten hoşlanma, mutmainlik, ruhsal doygunluk ve keyif alma gibi duygusal ödüller devreye girer. İçsel motivasyon ile hareket eden birey kendi potansiyelini kullanırken mutlu olur. Takdir görme, beğenilme gibi dışsal ödüller de hiçbir zaman yok sayılamaz. Bu nedenle dış motivasyon ile iç motivasyon birbirinden kopuk olmadığı gibi birbirini destekler. Başarılı bir eğitimde her ikisinin de önemli bir payı vardır. Din eğitiminde ise iç ve dış motivasyonun daha hassas bir dengesi söz konusudur. İnsan davranışlarının ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde olumlu geri bildirim, övgü ve takdirin insanın dini hayatındaki yeri yadsınamaz. Ancak insan iradesinin alkışlama ve kınama gibi iki harici neden arasında sıkışmaması için içsel nedenlere olan bağlılığın da güçlendirilmesi gerekir. Bu anlamda din eğitiminin nihai amacı öğrenenlerin gönüllülük ilkesine uygun davranışlar sergilemelerine yardımcı olmaktır. Çünkü dinde insandan beklenilen iman, ibadet, ahlak ve diğer uygulamalar ancak gönüllülük ilkesi ile değer kazanır. Dini davranış bütün enerjisini gönüllülüğüne borçludur. Gönüllü olarak gerçekleştirilen görev ve sorumlulukların verimliliği ve yaratıcılığı artar. Amacına uygun gerçekleştirilmiş olur. Dini davranışta geçerli olan gönüllülük ilkesinin gereği bir işi Allah rızası için zevkle yapmak ceza ve ödülü Allah'tan beklemektir. Din eğitiminde içsel ödüller harekete geçmediği takdirde dışsal ödülün büyüklüğüne ve çekiciliğine göre davranışlar amacından saparak yön değiştirebilir. Gönüllülük ilkesine uygun bir din eğitimi gerçekleştirilmesi hem dinin hem de çağdaş eğitim anlayışının gereğidir. Çünkü gönüllü olarak yapılan iş insana usanç ve üşengeçlik vermez. Aksine yapılan işe istek, canlılık ve hareketlilik katar. Din eğitiminde öğrenenlere kazandırılacak gönüllülük ilkesi ile dıştan gelen zorlama, baskı ve denetim içten harekete geçen kendini kontrole, öz güvene, bilinçli bir özgürlüğe ve yeterliğe dönüşür. Dini davranış ve tercihlerin bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesi, kişisel özerkliğin sağlanması, bağımsız özdenetimin gerçekleştirilmesi, özgürlüğün değerlerle birlikte korunması ve yaşatılması dindeki gönüllülük ilkesinin varlığına ve sürdürülmesine bağlıdır. Bu çalışmada dindeki gönüllük ilkesininkazanılmasında motivasyon teorilerinden nasıl yararlanılabileceği araştırılmıştır. Motivasyon konusu araştırma bulguları ile temel dini eserler konu çerçevesinde incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırma, din eğitiminde gönüllülük konusu ile ilgili yaşanan öğrenme ve öğretme problemlerine katkı sunabilir. Ailede ve okulda gerçekleştirilen din eğitimi faaliyetlerinin ödüllendirici, keyifli ve eğlenceli hale getirilmesinde yararlı olabilir. Din eğitiminde uygulanması önerilen motivasyon teknikleri ile öğrenenlerin duyuşsal ve bilişsel merakları harekete geçirilebilir. Ayrıca din eğitiminde gönüllülük ilkesinin sağlanması ve yaşatılmasında motivasyonun önemi, motivasyonu güçlendiren ve zayıflatan nedenlerin bilinmesi de alan açısından yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: *Din eğitimi, Din eğitiminde gönüllülük, Motivasyon, İç motivasyon*

1.Giriş

Gönüllülük bir işi isteyerek ve kısıtlama veya ödül beklentisi olmaksızın hareket etmek veya yapmak anlamına da gelir.Gönüllülük seçimler yapabilme kabiliyetidir. Yasal zorunluluk veya değerlendirme olmaksızın yapılan işleri kapsar.Gönüllülükte bilinçli ve kararlı eylemler yer alır (https://www.thefreedictionary.com, 2018). Bu anlamda Aristoteles gönüllü eylemi baskıdan kurtulma özgürlüğü ve eylemin koşullarının ve etkilerinin anlaşılmasına bağlamıştır (Robertson, 2005).

Gönüllülüğün ikinci anlamı ise bireyin kendi özgür iradesiyle, maddiyata dayanmayan bir motivasyon ile ailesi ya da yakın çevresi dışındaki bireylerin ve/veya diğer canlıların yararına yönelik gerçekleştirdiği faaliyetler olarak da tanımlanmıştır (TEGV, 2016). Bu tür gönüllülük de İslam dininin kişinin çevresine yararlı olma ilkesi ile teşvik ettiği bir türüdür. Bu tür gönüllülükte de bireyin özgür iradeyle ve dayanışma ruhu içinde, herhangi bir maddi karşılık beklemeksizin kamu yararına katkıda bulunma arzusu olan gönüllülük, dünya üzerinde her toplumda her kültürde görülen bir olgudur. Bu durumu tanımlayan terimler ve gönüllülüğün ifade biçimleri kültürden kültüre ve dilden dile değişiklik gösterse de gönüllülüğü güdüleyen temel değerler ortak ve evrenseldir. Gönüllüğü besleyen kaynakların başında ise dinler gelir (Birleşmiş Milletler Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu, 2011). Bu anlamda gönüllü birey; fiziki, maddi ve manevi gücünü kendi özgür iradesi ile herhangi bir karşılık beklemeden, iyilik yolunda ortaya koyabilen kişidir (http://gonullu.diyanetvakfi.org.tr/, 2018). Gönüllü davranışı tanımlamada belirgin olarak üç ölçüt kullanılmıştır. Bunlar, etkinliğin kişinin kendi özgür iradesi ile yapılması, finansal kazanç elde edilmemesi ve insanlara, doğaya ve canlılara bir şekilde faydalı olmadır (Çevik & Gürsel, 2015). Bu durumda özgür irade, maddiyata dayanmayan motivasyon ve başkalarının yararına olması şeklinde ifade ettiğimiz üç kriter, herhangi bir eylemin gönüllülük kapsamında olup olmadığını değerlendirmek için kullanılabilir (Birleşmiş Milletler Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu, 2011). Gönüllüğün temelinde diğer insanlara yardım etmenin önemli olduğu inancı ve değerler barındırır. Karşılıklılık ilkesi ile iyi şeyler yapma insanda benlik saygısı güzel duyguların ortaya çıkmasına neden olur. Kişi kendi yeteneklerinin farkına varır. Olumlu sosyal etkileşime neden olur (Çevik & Gürsel, 2015).

Gönüllülük din eğitiminde ulaşılması gereken en temel amaçlardan biridir. Gönüllülük dinin yapısı ve işleyişi gereği dini hayatın merkezinde yer alır. İnsanın bir dini kendi isteği ile kabul etmesi dinin iman, ibadet ve ahlak gibi boyutlarını kendi içinden gelerek sürdürmesi gerekir. Dinde akıldan hemen sonra insana atfedilen en önemli özellik olan iradenin kullanılma biçimi de gönüllük şartına bağlıdır. Dini özgürlüğün temelini gönüllülük oluşturur. Dini hayat bütün gücünü gönüllülükten alır ve onunla varlığını sürdürür. Gönüllülüğün son bulduğu yerde dini bir davranıştan, ahlaktan ve inançtan söz edilemez. Gönüllüğün azaldığı düştüğü ve yok olması ile dini ve ahlaki tutum da yok olur. Din eğitimi ise gönüllülük ilkesi korunarak gerçekleştirilebilir. Din eğitiminde gönüllülük ilkesi her zaman göz önünde bulundurulması gerekir.

Din insanın hür iradesine ve tercihine sunulan sorumluluk teklifidir. Söz konusu teklifin hem akli hem de dini boyutları vardır. Teklif alternatifler arasından bir şeyi seçmektir. İnsan hür iradesi ile bu teklifi kabul ettiğinde mükellef olur. İnsan kendi tercihlerinin sonucuna katlanır. Dinde zorlanma olmaksızın insanın kendi iradesi ile ürettiği değerlerin her birinin karşılığı vardır. Dışardan zorlamalar, hem dine, hem de insan fıtratına aykırıdır. Zorlama fıtrat dışıdır. Din, tamamen bireyin karar ve iradesiyle gerçekleşip işleyecek bireysel bir süreçtir. Zorlamanın ve baskının hiçbir çeşidinin dinde yeri yoktur. O halde sorumluluğu üstlenebilecek şekilde dünyaya gelen insanın sorumluluğu, kendi varlığının bilincine ulaşarak ve yeteneklerinin farkına vararak; onları iyi bir biçimde kullanıp geliştirmesinde yatmaktadır (Kayışoğlu, 2010, s. 7-22).

Kuran insana seçilecek hayat tarzına ait sonuçları göstermiş insan iradesini temel alan gönüllük ilkesini korumuştur. Bu nedenle dini sorumluluklar ancak gönüllülük ilkesi ile yerine getirilebilir. Dindarlık gönüllülükle birlikte söz konusu olabilir. Ailede ve okulda verilen din eğitiminde gönüllülük ilkesi zedelenmemelidir. Gönüllülük ilkesi göz ardı edilerek yapılacak bir din eğitimi dinin amaçladığı sonuca ulaştıramaz. İster ailede isterse okuldaki eğitimde ebeveyn ya da öğretmenin cezalandırıcı baskıcı vasfı eğitici vasfının önüne geçmemesi gerekir. Bu gerçek bizi motivasyon teori ve tekniklerinden yararlanmayı zorunlu duruma getirir. Dinin kendisi zaten bir motivasyon kaynağıdır. Ancak dine ve dini hayata geçişte motivasyon gereklidir. Allah insanın aklına, gönlüne ve vicdanına birden hitap etmiştir. Akıl, irade ve vicdan gönüllüğün beslendiği kaynaklardır. İnsan aklına, iradesine ve vicdanına yatırım yapılmalı gönüllüğün sağlanabilmesi için bunlar harekete geçirilmelidir.

Din eğitiminin gönüllülük ilkesi bağlamında yaşanan sorunlar motivasyon ilkelerine uygun bir eğitimle aşılabilir. Gönüllülüğün oluşabilmesi için de ilgi, arzu ve isteklerin yönetilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim durumlarında oluşabilecek öğrenen isteksizliği karşısında öğretmenin öğrenennin istekli olmamasını mazeret göstererek başarısızlığa razı olması istenen bir durum değildir. Bu nedenle motivasyon konusu devreye girmektedir. Çeşitli motivasyonel eğitim faaliyetleri ile gönüllülüğün derecesi artırılabilir. Öğrenci davranışlarında arzu edilen istikamet ve yön kazandırılabilir. Özellikle günümüz dünyasında hem genel eğitime hem de din eğitiminde istenilen başarıyı sağlamak için motivasyon tekniklerinden yararlanılabilir. Bu anlamda motivasyon tekniklerini bilmenin ve uygulamanın din eğitimine olumlu etkileri olabilir.

Din Eğitiminde Motivasyon

Latince motivous kelimesinden gelen motivasyon organizmayı hedefe ulaşmakiçin davranım yapmaya iten içsel ve dışsal olayların tümüdür. Diğer bazı tanımlara göre motivasyon; kişinin davranışına amaç ve yön gösterenpsikolojik bir süreç", "amaçlı bir şekilde davranma ve özel, doğal ihtiyaçlarıelde etme eğilimi", "tatmin edilmemiş ihtiyaçları tatmin etmeyedönük içsel dürtü" ve "elde etme arzusu" "insanları belirlibir amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için gösterilen çabalar bütünü" "bir organizmayı çeşitli şekillerde harekete geçiren enerji birikimi" "bireyin ihtiyaçlarını karşılamak üzere, ihtiyaç duyulan davranışa yönlendiren içsel süreç""davranışın yönü ve büyüklüğü; çabanın göstergesi""amaç yönelimli davranışın başlama yönünü, kararlılığını açıklamada kullanılan kavram""davranışın ortaya çıkması için harcanan çabayı gösteren psikolojik yapı" "kişilerin belirli hedeflere ulaşmak için kendi isteği ile belirli davranışlarda bulunması" gibi tanımlar yapılmıştır (Kaya & Nazıroğlu, 2008, s. 27-28; Hatırlı & Duran, 2018, s. 332 : Dinçer & Doğanay, 2016 ; Karacelil, 2013, s. 200).

Motivasyon bireyi harekete geçiren nedenler üzerinde yoğunlaşır. Motivasyon genel anlamda, kişide istek ve arzuların seçilmesi, sıralanması, eyleme geçilmesi yoluyla bilişsel ve motor süreçleri başlatan, yönlendiren, koordine eden, güçlendiren, sonlandıran ve değerlendiren dinamik bir uyarılma halidir.Etkili öğrenmenin en önemli bileşenlerinden birimotivasyondur. Motivasyonu, öğrenenin kişiliğinden, yeteneklerinden kaynaklanabileceği gibi öğrenme materyalleri, öğrenme ortamı, öğrenme ilgili teşvikleri, öğretmen davranışları, öğretimin kalitesi, zengin ve dengeli bir program, destekleyici ve bilgilendirici değerlendirme sistemine sahip olmak, ev ortamları ve akran grupları gibi birçok konu ile yakından ilgilidir (Sürücü & Ünal, 2018). Motivasyon önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda davranışa enerji ve yön kazandırır. Davranışın tekrarlanması yönünde istikrarlı tutum oluşturur. Daha açık bir ifade ile motivasyon davranışların nedenlerini harekete geçirmek demektir. İnsanın harekete geçtiği alanda herekete geçiren nedenlerin araştırılması motivasyonun temel konusunu oluşturur. Motivasyon kuramlarına göre; insanların motive olabilmesi için davranışlarının altında yatan bir amaç, ilgi ve inanç yapısına sahip olmaları gerekir. Motivasyon ile duygular arasındaki yakın ilişki de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Çünkü motivasyon bir davranışın neden veya nedenlerini harekete geçirmektir (Demirel & Akdemir, 2018, s. 2). İnsanın hareket alanının genişliği düşünüldüğünde motivasyon konusuna bir sınır getirmek zor görünüyor. Ancak davranış alanı ile sınırlamadan da motivasyonu anlamak ve ondan yararlanmak zordur.

İnsan hayatının zenginliği ve davranış alanındaki çeşitlilik tek tip bir motivasyon teorisini doğrulamaz. Ancak bütün teorileri bir arada düşündüğümüzde her birinden farklı alanlarda yararlanmak mümkün olabilir. Bu nedenle motivasyonu açıklamak için birçok disiplinlerarası teori öne sürülmüştür. Teorilerin bir kısmı içsel motivasyonu öne alırken bazı teoriler de dışsal motivasyona önem vermişlerdir. Ayrıca bir kısmı motivasyon nedenlerine odaklanırken bir kısmı ise sürece odaklanmıştır. İnsan çok yönlü bir varlıktır. İnsanın hem fiziksel, ekonomik, politik veya psikolojik yönleri söz konusudur. Söz konusu motivasyonteorilerinin her birinindoğruluğu olmakla birlikte, halen tek bir teori tüm insan davranışlarını yeterince açıkladığı söylenemez (Hatırlı & Duran, 2018, s. 331). Motivasyonun kişiden kişiye, zamandan zamana ve hedefin özelliklerine göre farklılık arz eder. Motivasyon kuramlarının bir kısmı bireyin güdülenme nedenlerini ortaya koyarken ikinci bir kısmı ise güdülenmenin oluşumunu ve oluşum aşamalarını araştıran süreç kuramlar geliştirmiştir. Bireyi belirli yönlerde davranışa sevk eden faktörlerianlamaya önem veren kapsam (içerik) teorilerinden Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Alderfer'in ERG Kuramı, Hezberg'in Çift Faktör Teorisi ve McClelland'ın Başarı İhtiyaç kuramları bazı motivasyon teorileridir (Hatırlı & Duran, 2018, s. 334). Bu bağlamda öğrencileri güdüleyen faktörleri belirleme ve uygulama açısından yukarıda bahsedilenkuramlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Literatürde yer alan motivasyon kuramlarını bilinmesi öğrenciyi davranışa sevkeden ihtiyaçların ne olduğunu anlamasına ve ona göre strateji oluşturup, uygulamasına yol göstericiyönde katkı sağlayabilir (Hatırlı & Duran, 2018, s. 334). Günümüzde, eğitim alanındaki problemlerden birisi öğrencilerin akademik etkinliklere katılma yönünde

yaşadıkları motivasyon eksikliğidir. En basit tanımı ile bireyin belli bir davranışı neden yaptığını açıklamaya çalışan motivasyon, öğrencinin öğrenme görevlerini seçimini, bu görevleri yerine getirmek için harcadığı çabayı, öğrenme sürecinde karşısına çıkan engellerle mücadele edişini açıklayan bir değişken olarak, akademik başarının sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Çolak & Cırık, 2015). Araştırmacılar insan davranışını anlamada açıklayıcı ve çözümleyici motivasyonla ilgili pekçokveri sunmuştur. Motivasyonla ilgili kuramlar birbirini tamamlayan görüşler olarak kabul edilmelidir (Anık, 1997, s. 99). Motivasyonu dikkate alan bir din eğitimi, gönüllü bir dini hayat için önemli bir ihtiyaçtır. Motivasyon ile gönüllülük arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Özellikle içsel motivasyon ile dini davranışta aranan gönüllülük ilkesi birçok ortak noktası bulunmaktadır. Dini ve ahlaki ihtiyaçların tanınması ile etkili din eğitimi gerçekleştirme arasında önemli bir ilişki vardır. İnsan ihtiyaçları çeşitlidir ve her davranışın kendine özgü bir nedeni vardır. Bu nedenle bütün öğrenciler benzer yöntemlerle motive olmazlar. Gerçek şu ki, genel olarak insanlar ve özellikle öğrenciler karmaşık ihtiyaç ve arzularıolan canlılardır. Başarı, güç kazanma, ilişki kurma, ortamın hazır olması gibi birçok neden insanı eyleme itmektedir (Hatırlı & Duran, 2018, s. 334). Din eğitiminde motivasyon teori ve tekniklerinden yararlanmak içinöncelikle dini davranışın ortaya çıkış sürecinde etkili olan değişkenlerin irdelenmesine ve bir bütün olarak birbiri ile ilişkilerinin anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Dini inancın bilişsel duygusal ve pratik tutumları ile yönlerinin bir bütün olarak ele alınması gerekir (Eklund, 2017). Dini davranışın anlaşılması içsel ve dışsal yapısı ile disiplinlerarası bakış açısını gerekli kılar. Bu durumda dini davranışta motivasyonunu anlamak için oldukça kapsamlı çok yönlü bakış açılarına ihtiyaç vardır. Dini davranışınkompleks bir yapısı vardır. Bireysel, sosyal, ekonomik, dünya, ahiret, görünen ve görünmeyen boyutları vardır. İnsanın herhangi dini davranışının gerçekleşmesinde yalnızca tek bir nedenden söz etmek ve onu belirlemek mümkün değildir. Toplu bir nedenler birliğinden bahsedebiliriz.İnsan davranışlarının arkasında nedenler birliğinden bahsedebiliriz. Fakat neden ne olursa olsun sonuçta bir değer üretir. Dini davranışta değerler birleşerek amaç ve hedefleri belirler.

Din eğitiminde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerinin birlikte gelişimini sağlamak amaçlanır. Duyuşsal ve devinişsel becerilerinin kazandırılması üzerinde önemle durulur. Duyuşsal faktörler ilgi, tutum, motivasyon, değer, inanç, öz-yeterlik, kaygı, korku, endişe gibi birçok boyuttan oluşmaktadır (Kapucu, 2017). Din eğitimi alanında her bir teoriden farklı bir boyutta yararlanmak mümkündür. "Öğrencilerin başarısının artırılmasıve etkili öğrenme için öğrencileri motive eden (güdüleyen) faktörlerin araştırılması, öğrencilerineyin motive ettiğinin tespit edilip, uygulamaya geçirilmesi öğrenme açısından gereklidir.Hangi alan olursa olsun motivasyon etkili öğrenme için gerekliolan şartlardan biridir. Yeterince motive olmamış bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemişdemektir. Araştırmalar motivasyon ile başarı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir (Hatırlı & Duran, 2018, s. 332). Motivasyon konusu ile ilgili yapılmış çalışmalar ve araştırma bulguları dini davranışın ortaya çıkmasında etkili olan nedenlerin anlaşılmasında farklı bakış açıları ile zenginlik kazandırabilir. Her davranışta olduğu gibi dini davranışın nedenleri belli bir süreç içinde gerçekleşmektedir. Bu konu tamamen motivasyonla ilgilidir. Davranış çeşitliliği dikkate alındığında her bir motivasyon kuramının alanlara göre farklı şekilde katkı sağlayabileceği göz ardı edilemez.

Motivasyonla ilgili çeşitli teoriler ortaya atılmıştır. Bunların enönemlilerinden biri A. Maslow'un ihtiyaçların hiyerarşisi teorisidir. Maslow, motivasyonu bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır.Ona göre motivasyon karmaşık bir yapıdadır. Yani motive edennedenler birden çoktur. Her zaman motivasyonu gerçekleştiren bir ihtiyaçvardır. İnsanlar her yerde temel ihtiyaçları tarafından motive edilirler. Maslow motivasyon nedeni saydığı ihtiyaçları bir hiyerarşi içinde elealmıştır. Bu hiyerarşinin en alt katmanında yeme, içme, hava ve ısı gibitemel fizyolojik ihtiyaçlar vardır. İkinci katmanda güvenlik ihtiyacı,üçüncüde sevgi ve aidiyet ihtiyacı, dördüncü katmanda saygı ve itibargörme ihtiyacı ve son katmanda kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır (Kaya & Nazıroğlu, 2008, s. 27-28). Motivasyon teorilerinde insandavranışlarının temelinde ihtiyacın olduğu genel kabul gören bir görüştür. İhtiyaçlar birçok çeşidi ile bireyi harekete geçirir. Bu anlamda insan ihtiyaçlarınıbelirlemesi ve karşılaması önemlidir. Bu ihtiyaçlar ve güdülemeler uygun araçlar ile kullanıldığında birey, sürekli olarak motive olabilir.
İnsanın dünyasında yer alan her şey insan için bir ihtiyaçtır. Kendi alanında ihtiyaç olduğunu hissettirir. Din de diğer ihtiyaçlar gibi bir ihtiyaçtır.Ancak bu ihtiyacın ne zaman hissedileceği insanın yaşadığı tecrübelere göre farklılık gösterebilir. İhtiyacını yanlış karşılaması, yanlış karşılayanlarla tanışması olumlu veya olumsuz yönde insanı bu ihtiyaca açabilir ya da kapatabilir.İnsan ihtiyaç hissettiği oranda gönüllü olabilir.Dinin bir ihtiyaç olup olmadığı, ihtiyaç ise nasıl bir ihtiyaç olduğu dini davranıştaki motivasyonun temelini oluşturur.Bir eylemin gönüllü olup olmadığı eylemin motivasyonuna bağlıdır (Colburn, 2008). Bu durumda dini bir davranışın gönüllü olarak gerçekelştirilmesi onun motivasyon kaynaklarının zenginliğine bağlı olduğu söylenebilir. Bunun için de dinin nasıl bir ihtiyaç olduğunun ortaya konulması gerekir. Din eğitimi söz konusu motivasyon kaynaklarını kullanarak gönüllü bireylerin yetişmesini amaçlar. Öğrenmede etkili olan bütün değişimler öğrenen motivasyonunu olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. İhtiyaçlar ilgi ve istek uyandırırlar. Öğrenenlerin istek ve ilgilerini artırmak ve doğru yönlendirmek için ihtiyaç konusuna odaklanmak gerekir.Çünkü davranışın oluşması için öncelikle bir ihtiyaç ya da ruhsal-içsel bir eksikliğin hissedilmesi gerekir. Bu ilk adımdır. İkinci adımda bu ihtiyaç veya eksiklik bir enerji yüklenmiş motivasyon durumu olarak bir dürtüyü ortaya çıkarır. Gelişen dürtü ise bir amaca yönelmiş davranış veya davranışlar dizisi olarak bir tepki tasarlar. İhtiyacın giderilmesi ve amacın gerçekleştirilmesi ile döngü tamamlanmış olur. İnsan içsel ve dışsal uyarıcılar yolu ile ortaya çıkan ihtiyaçlarını bir şekilde gidermek zorundadır (Demirel & Akdemir, 2018, s. 3). Bu bağlamda dine neden ihtiyaç olduğu motivasyon açısından son derece önemli bir sorudur.
Dinin nasıl bir ihtiyaç olduğunu anlamak için dini davranış ve tutumların hangi alanlarla ilgili olabileceği konusunun araştırılması gerekir.

- *Kendini tanıma ihtiyacı olarak din ve din eğitimi*
- *Tarihsel bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Rasyonal bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Duygusal bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Sosyal bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Psikolojik bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*

- *Ahlaki bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Ekonomik bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *İnançsal bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Kültürel bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Evrensel bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *Özgürlük- Hak ve Sorumluluk ihtiyacı olarak din ve eğitimi*
- *Dezaavantajlı grupların korunma ihtiyacı olarak din ve eğitimi*
- *Doğal çevre ve canlıların korunma ihtiyacı olarak din ve eğitimi*
- *Anlam arayışı ihtiyacı olarak din ve din eğitimi*
- *Siyasal bir ihtiyaç olarak din ve eğitimi*
- *İnsan onurunu koruma ve yaşatma ihtiyacı olarak din ve eğitimi*
- *Güvenlik ihtiyacı olarak din ve eğitimi*
- *Aile hayatını sürdürme ihtacı olarak din ve eğitimi*

Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere ikiye ayrılır. Dini motivasyonda içsel uyarıcılar kadar dışsal uyarıcıların da önemli bir yeri vardır.

İçsel Motivasyon Öğeleri

İçsel motivasyon dış kaynaklı olmayan motivasyon şeklidir. Kişi davranışını dış kontrol ve baskı ve yönlendirme olmaksızın kendi isteği, hazzı ve merakı ve başarıdan duyduğu haz ile yapar. İçsel motivasyonda yapılan davranışa içten gelen bir ilgi, katılım, sorumluluk, yaratıcılık ve performans vardır. Daha çok öğrenmeye ve başarmaya istek duyulur. Özetle içsel motivasyon, bireyin içinde var olan ihtiyaçlarına yönelik kendi tepkilerdir. İçsel motivasyon, bazı dış ödüllerin arzusu yerine bir davranış kişisel olarak ödüllendirmek için sergilemeyi içerir. İç motivasyonda esas olan bireyin kendisi için bir etkinlik yapmasıdır. İçsel motivasyonun sonucu olan eylem örnekleri olarak şunlar verilebilir: Bir spor aktivitesini eğlenceli bulduğu için katılmak, hoşlandığı için bulmaca çözmek, heyecan verici bulduğu için oyun oynamak.Bu örneklerin her birinde, kişinin davranışı, kendi adına bir etkinliğe katılmaya yönelik içsel bir istekle gerçekleşmiştir. Yani davranışın ve başarının kendisi kendi ödül olarak görülmektedir. Dolayısıyla iki motivasyon türü arasındaki temel fark, dışsal motivasyonun içsel motivasyonun içsel dışsallıktan kaynaklanırken, dışsal motivasyonun dışsal olarak ortaya çıkmasıdır. İç kaynaklı motivasyonda yapılacak görev ile bireyin duyguları arasında sıkı bir ilişki vardır. Kişinin yaptığı aktivite ile duyguları adeta bütünleşir. İç kaynaklı motivasyonda bireysel işin sonucunda bir ödül kazanmak ya da bir cezadan kaçınmaktan ziyade işin kendisi için ilgilenirler. İç kaynaklı motivasyon için yapılan iş sevimli, eğlenceli, ilginç, ilgi çekici, zevklidir (Demirel & Akdemir, 2018, s. 5 : Cherry, 2018) (Dinçer & Doğanay, 2016; Hatırlı & Duran, 2018, s. 332). Başka bir deyişle motivasyon ilgi, ihtiyaç, merak ve benzerleri değişkenlerden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon söz konusudur. İçsel motivasyonlu öğrenenler öğrenme eylemini "anlam" ve "değer" taşıyan bir süreç olarak algılarlar. Anlam ve değer kıvamındaki bir motivasyon bireyde bir şey yapma dürtüsünü ateşler. İstenilen davranış açısından manevi bir güç durumuna dönüşür. Bu durumdaki bir öğrenen öğrenmeye karşı bir arzu hisseder. Öğrenen öğrenmeye bir ihtiyaç duyarsa o motivasyon içtendir. Hiç bir zorlama olmaksızın yapılan davranışların temelinde içsel motivasyon vardır. Bu duygu insanı bir şey yapmak için harekete geçirir (Ceylan, 2003, s. 14).
Hangi tür eğitimde olursa olsun amaç öğrencinin içsel motivasyonunu harekete geçirmektir. Çünkü eğitimde önemli olan öğrenenin herhangi bir öğrenme etkinliğine ilgi göstermesi, ihtiyaç hissetmesini sağlayabilmek, merak uyandırmak sureti ile içsel motivasyonuna yardımcı olmaktır. Öğrenme etkinliğini sürdürmesi için gerekli öğretme öğrenme ortamlarını düzenlemek motivasyonsuz başarılamaz. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini sergileyebilecekleri fırsatlar içsel motivasyonlarını artırmasına neden olabilir. İçsel motivasyon öğrenme ortamlarında yaşanan bir sorunu çözme arzusunun ve çözüm yollarının bulunmasının özünü oluşturur (Ceylan, 2003, s. 14).

İnsanlar, kendi işlerinde yetkin ve özerk sahibi olduğu oranda başarılı olabilirler. İç kaynaklı motivasyon bireylerin kendi kaderlerini belirlediklerinde ve kendilerini işlerinde yetkin hissettiklerinde ortaya çıkar. İnsanlar işlerinde özerk sahibi oldukları ölçüde başkalarını suçlamadan kendi kaderlerini kendileri tayin etmiş olurlar. Başkalarının piyonu olmak yerine davranışlarının merkezinde kendileri olduğunu hissettiklerinde iç kaynaklı olarak motive olabilirler. Bunun için de yaptığı görevin önemini, görev tanımını ve yeteneklerinin farkında olması gerekir. Görev, bireyin kendisi açısından ilgi çekici bir davranış görülmediği sürece iç kaynaklı motivasyonortaya çıkmaz (Demirel & Akdemir, 2018, s. 4). Gönüllülük için gerekli olan iç kaynaklı motivasyonun oluşmasını ve gelişmesini sağlayacak bileşenler olarak şunlar söylenebilir.

Din eğitiminde iç motivasyon bileşenleri olarak şunlar sayılabilir; bilgi, gayba iman, kendine olan inanç, benlik saygısı, öz yeterlik inancı-yetkinlik duygusu, göreve olan inanç, göreve verilen değer, görevin çekiciliği, sonuç beklentisi, seçme süreci, bilişsel süreç, kendini tanıma, kendini gözleme, kontrol mekanizmaları, yoğunlaşabilme, odaklanma, etkin katılım, tekrar, performansı değerlendirme, çaba düzenlemesi, öz düzenleme, geçmiş etkisi, gelecek tasavvuru, planlama, öngörü, amaç belirleme, tevbe, öncelikleri belirleme, ısrar, azim, kararlılık, sorumluluk duygusu, özgürlük-özerklik, duygular, eleştirel tutum.

Dışsal Motivasyon Öğeleri

İnsan davranışlarına yalnızca ihtiyaçlar yön verip şekillendirmez. Bireyin davranışlarını etkileyen sosyal alışkanlıklar, kültürel yapılar, değer yargıları ve çevre koşulları da vardır (Karacelil, 2013, s. 200). Dışsal motivasyon bireyin davranışlarını gerçekelştirme sürecinde çevresinden aldığı telkin ve etkileri gösterir. Dışsal güdülenme ise dışardan verilen pekiştireçlerin etkisi sonucuortaya çıkar. Bireyin çevresindeki diğer insanlardan takdir alması, ödül kazanması gibi dış kaynaklı etmenlerden dolayı gösterdiği çabayı ifade eder. Dışsal güdü dışardangelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkmaktadır.Dışsal etkenler de içsel motivasyonu arttırmada oldukça önemlidir. Ancak, içsel motivasyonuortaya çıkaran etkenler olmadan dışsal etkenler çoğu zaman gerekli motivasyonu sağlayamaz (Dinçer & Doğanay, 2016; Hatırlı& Duran, 2018, s. 332). Dışsal motivasyon, bir faaliyette bulunmak veya davranış sergilenirken bir ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak için motive

olunduğu zaman ortaya çıkar. Çünkü davranış bir ödül kazanma veya olumsuz bir sonuçtan kaçınma arzusuyla yapılmıştır. Birey zevk aldığı ya da tatmin edici buldukları için değil, karşılığında bir şeyler elde etmek ya da hoş olmayan bir sonuçtan kaçınmak için bir davranış ortaya konulmuştur (Cherry, 2018).

Din eğitiminde içsel motivasyona ulaşmak gönüllülük anlamına gelir. Gönüllülük içsel motivasyonu sağlandığı oranda başarılı olunabilir. Dışsal motivasyon geçici olarak içsel motivasyon öğelerini güçlendirmeye aracılık ettiği kadar değerlidir (Ceylan, 2003, s. 15). Çünkü dış motivasyonun etkisi her zaman insanın yaşadığı dünyanın kapısında kalır. Dış motivasyondan beklenen iç motivasyonu ateşlemesi ve güçlendirmesidir. İnsanın kendi irade gücüne ulaşması için kendi içinin derinliklerine inmesi gerekir. Birey hayallerinin tasavvurlarının ulaştığı yere kadar gitmelidir. Hayatını başkalarınına göre, başkalarının ölçütlerine ve kararlarına göre değil kendi özelliklerine göre yaşamalıdır. İnsan kendisi için sorumluluk üstlenmeye karar almaya kendi arzularını gerçekleştirmeyi hedeflemelidir. İnsan kendi hayatını kendi tercihleri ile üstlenmelidir. Kendisini kendisinin kontrol altına alması gerekir. Kendi kotrolü dışında gerçekleşen ve değiştirmesi mümkün olmayan konuları da kabüllenmesi gerekir. İnsanın üzerinde kontrol sahibi olduğu pekçok şey vardır. Bunların en önemlisi düşünce tepkileridir (Williams, 2014).
Ödül veya ceza beklentisi ilahi terbiyenin de kullandığı bir motivasyon çeşididir. Ancak ödül beklentisi ve cezalandırılma korkusunun yalnızca Allah ile sınırlandırılması tevhid inancının bir gereğidir. İnanan insanların değerlerle bütün insanların bireye olan destek ve katkısı istenmeyen bir durum değildir. Aksine toplumun bireye destek olması gerekir. Onu takdir etmelerini ister. Onur ve şeref Allah'ın, peygamberin ve inananlarındır. İzzet bu anlamda paylaşılan bir bütündür. Ceza ve ödülün teşvik edici ve engelleyici özellikleri inkar edilemez. Ödüller ve dış özendiriciler insan için cazibe ve çekicilik oluşturur. Araştırmalar göstermiştir ki öğrencinin öz düzenlemebecerilerinin artırılmasında kendi gayretlerinin yanı sıra öğretmen ve ebeveynlerin de sürece dahil edilerek öğrenciye, öz düzenleme becerilerinin gelişmesi yönünde destek olmaları gerekmektedir (Baş, 2007, s. 18).

Din eğitiminde gönüllülüğü sağlayabilecek dış motivasyonögeleri olarak şunlar sayılabilir; ilahi yardım, akran yardımı isteme, dikkat çekme, esnek kontrol, övgü, ceza, ödül, ikna, olumlu geri bildirim, sosyal uyarılma, destekleme, teşvik, takdir, model alma, model sunma, özdeşlik kurma, hikayelerden yararlanma, bağlılık, aidiyet, dini davranışı destekleyici kültürel arkaplan.
Din eğitiminde gönüllülüğü sağlayacak iç ve dış motivasyon öğeleri daha geniş bir çalışmayı gerektirdiği için yalnızca temel başlıklar olarak belirtilmiştir.

2. Sonuç

Ailede ve okulda verilen din eğitiminde çocuk ve gençlerde ortaya çıkan isteksizlik ve bıkkınlık önemli sorunlardan biridir. Çocuklar ve gençler dini konularda genellikle ne yapmaları gerektiğini bilmekte fakat öğrendiklerini gönüllü olarak uygulamaya koyma konusunda sorun yaşayabilmektedirler. İşte bu durum din eğitiminde bilgi ile bu bilginin uygulanabilmesini birbirinden ayırmaktadır. Dini uygulamalar için yalnızca bilgilendirmek yetersiz ve eksik bir din eğitimidir. Bir davranışın ortaya konulabilmesi için bilgi dışında motivasyonel güçlere de ihtiyaç vardır. Birey ne denli zengin yetenek ve becerilerle ve fiziksel imkanlarla donanmış olursa olsun eğer onları kullanmak istemezse söz konusu zenginliklerin hiçbir anlamı yoktur. Ayrıca dini bilginin uygulamaya geçirilmesi yaşam boyu devam eden bir gelişim ve dönüşüm süreci içinde gerçekleşeceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bireyin öğrendiği dini bilgileri uygulama konusunda kendilerini düzenleme mekanizmalarını anlamak ve bu mekanizmaları geliştirmek için uygulanacak adımların neler olabileceği üzerinde yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Daimi motivasyon kişinin gelecekte başka davranış alternatifleri mümkün iken herhangi bir dış baskı olmadan benzer veya değişen durumlarda görevini sürdürebilmesidir. Daimi dini öğrenme motivasyonu öğrencilerin farklı bağlamlarda kendi istekleri ve girişimleri ile dinsel öğrenme ile meşgul olmalarını ifade eder. Yaşam boyu devam eden davranış geliştirme süreci sürekli motivasyona ihtiyaç duyar. Motivasyon teorileri bu konuda yardımcı olabilir.

Kaynakça

Anık, C. (1997). Doktora Tezi. *Siyasal Motivasyon ve İkna*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baş, T. (2007). WEB Tabanlı Eğitime Yönelik Öz Düzenleme Becerilerinin Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Birleşmiş Milletler Dünyada Gönüllülüğün Durumu Raporu. (2011). www.tr.undp.org:

Çevik, A., & Gürsel, F. (2015). Gönüllü Motivasyon Envanteri: Türk Popilasyonuna Uyarlanması. *Ankara Üniv. Spor Bil. Fakültesi Dergisi, 13*(2), 83-92.

Ceylan, M. (2003). Yüksek Lisans Tezi. *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi*. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cherry, K. (2018, 5 23). *Extrinsic vs. Intrinsic Motivation: What's the Difference*. https://www.verywellmind.com: https://www.verywellmind.com/differences-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation-2795384 adresinden alındı

Çolak, E., & Cırık, İ. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Motivasyon Kaynaklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online, 14*(4), 1309-1310.

Colburn, B. (2008). The Concept of Voluntariness. *Journal of Political Philosophy, 16*(1), 101-111.

Demirel, H. G., & Akdemir, B. (2018). İş Motivasyon Kaynaklarının Duygusal Emek Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Yaklaşım Dergisi, 9*(1).

Dinçer, S., & Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlköğretim Online, 15*(4), 1131-1148.

Eklund, D.-J. (2017). *Faith and Will: Voluntariness of Faith in Analytic Theism*. 7 5, 2018 tarihinde http://www.peeters-leuven.be: http://www.peeters-leuven.be/boekoverz.asp?nr=10495 adresinden alındı

Garaudy, R. (1986). *Yaşayanlara Çağrı.* İstanbul: Pınar Yayınları.

Hatırlı, Y., & Duran, Y. (2018). Öğrenmede motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *International Journal of Social Sciences and Education, 4*(2).

http://gonullu.diyanetvakfi.org.tr/. (2018).

https://www.almaany.com. (7.8.2018). https://www.almaany.com: https://www.almaany.com adresinden alındı
https://www.thefreedictionary.com. (2018, 8 15). https://www.thefreedictionary.com/voluntariness adresinden alındı
Kapucu, M. S. (2017). Bilim ve teknoloji haberlerinin ortaokul öğrencilerinin daimi bilim öğrenme motivasyonu üzerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 446-467.
Karacelil, S. (2013). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
Kaya, M., & Nazıroğlu, B. (2008). Din Görevlilerinin Mesleki Tutum ve Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*.
Kayışoğlu, N. (2010). Doktora Tezi. *Bireysel Sorumluluk ve Teolojik Temelleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi
Robertson, A. (2005). The Limits of Voluntariness in Contract. *Melbourne University Law Review, 29*(1).
Sürücü, A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci Motivasyonunu Artıran ve Azaltan Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8*(14), 253-295.
TEGV. (2016). *Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı*. 8 5, 2018 tarihinde http://akademisyenler.org: http://akademisyenler.org/egitim-destegi-bekleyen-binlerce-cocugumuz-icin-bizimle-birlikte-kosmaya-var-misiniz/ adresinden alındı

Toplumlara Kaliteli Hemşirelik Hizmeti Sunulmasında İnovasyonun Yeri ve Önemi

Arş. Gör.Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
tubakarabey@hotmail.com
Arş. Gör. Yasemin BOY CEYLAN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
yasemin.ceylan.iu@gmail.com

Özet

İnovasyon, bilim ve teknolojinin ekonomik ve toplumsal yarar sağlayacak şekilde yenilenmesi, buluş yaratmak, farklı olmak" şeklinde tanımlanmaktadır. Genelde sağlık alanına ve özelde de hemşireliğe yönelik inovasyon kavramı, yeni yaklaşımların, teknolojilerin ve çalışma biçimlerinin geliştirildiği bir süreç olarak tanımlanmasıyla beraber, yeni fikirleri (ürün, metot veya hizmet gibi) değer yaratan çıktılara dönüştürme süreci olarak açıklanmaktadır. Burada önemle vurgulanan, yeniliğin geliştirilmesinde bilim ve teknolojiyi kullanırken çıktılarında ekonomi ve topluma yönelik yarar oluşturmasıdır. Sağlık bakım sistemi sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı bir ortamdır. Demografik özelliklerdeki ve hastalık biçimlerindeki değişiklikler, sağlık sisteminde yeni gereksinimleri ortaya çıkarmakta ve global değişikliklere yol açmaktadır. Hemşirelik mesleğinin gelişimi de yıllar içinde teknolojik gelişmeler ve tedavi edici yöntemlerdeki değişimlere bağlı olarak hızla gelişme göstermiştir. İnovasyon, hemşirelik bakımında kalitenin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde hayati bir önem taşımaktadır. Çünkü hemşireler, sağlık sistemi içerisinde bakım gibi oldukça önemli ve karmaşık bir hizmeti verirken ne yaptıklarını, niçin yaptıklarını ve yaptıkları uygulamanın hangi bilimsel temele dayandığını bilmekle kalmayıp, verdikleri hizmeti sürekli gözden geçirme yoluyla uygun ve etkin olup olmadığını sorgulamakta, bununla birlikte hizmetin ne şekilde ve hangi yollarla verildiğinde daha etkili, kaliteli ve maliyet etkili verilebileceğini de araştırma sorumluluğunu taşımaktadırlar. Bu derlemenin amacı toplumlara kaliteli hemşirelik hizmeti sunulmasın da inovasyonun yeri ve önemini ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik hizmeti, İnovasyon, Toplum*

The Place of Innovation and the Importance of Providing Quality Nursing Services to Societies

Res. Asst. Tuba KARABEY
Tokat Gaziosmanpaşa University
tubakarabey@hotmail.com
Res. Asst. Yasemin BOY CEYLAN
Tokat Gaziosmanpaşa University
yasemin.ceylan.iu@gmail.com

Abstract

Innovation is defined as the renewal of science and technology to provide economic and social benefit, creation of invention, differentiation ". In general, the notion of innovation in the field of health and in particular nursing is described as a process in which new approaches, technologies and working styles are developed. This process is described as a process of output transformation that creates new ideas (such as product, method or service). It is important to emphasize here that in the development of innovation, the use of science and technology creates economic and collective benefits in their output.The health care system is a place of constant change and development. Changes in demographics and disease patterns lead to new requirements in the health care system and lead to global changes. The development of the nursing profession has also developed rapidly over the years due to changes in technological developments and therapeutic methods. Innovation has a vital importance in the development and maintenance of quality in nursing care. Because nurses do not know what they are doing, why they do it, and what scientific basis they are doing when they give a very important and complicated service such as nursing care within the health care system, they question whether the service they provide is appropriate and effective by constant surveillance. they are also responsible for researching that they can be given more effective, quality and cost effective when given by means of roads. This is to show the place and importance of innovation in providing quality nursing services to the target societies.

Keywords: *Nursing service, Innovation, Society*

1. Giriş

Günümüzde hemşirelik uygulamalarının karmaşık duruma gelmesi, hizmet alanların beklentilerindeki artış, hızla gelişen bilgi ve teknolojiye uyum sağlama gereksinimi, küresel rekabet ve sağlık bakım hizmeti maliyetlerindeki artış hemşirelik mesleğinde inovasyonu zorunlu duruma getirmiştir (Sucu ve ark., 2012; Sarıoğlu, 2014). İnovasyon tüm profesyonel mesleklerde olduğu gibi yaratıcılığın ön planda tutulduğu hemşirelik mesleği için de önemlidir. Hemşirelik hizmet kalitesinin en iyi düzeyde tutulması için yeni ve yaratıcı faaliyetler üretmek,değişen dünya standartlarına ayak uydurması, zorunlu hale gelmiştir (Aksoy, 2016).

İnovasyon Kavramı

İnovasyon sözcüğü Latince "innovatus" kökünden türemiş olup "yeni ve değişik bir şey yapmak" anlamına gelmektedir (Yapar, 2015). Türk Dil Kurumu inovasyon kavramının karşılığını "yenileşim" olarak vermektedir (www.tdk.gov. tr). Business Dictionary'ye göre inovasyon, "bir fikir veya buluşun, değer yaratan ve müşterilerin satın alacağı ürün ve süreçlere çevrilmesi" olarak tanımlanmaktadır (www.businessdictionary.com). İnovasyon, bir fikri pazarlanabilir bir ürün ya da hizmete, yeni ya da geliştirilmiş bir imalat ya da dağıtım yönetimine ya da yeni bir toplumsal hizmet yönetimine dönüştürmeye denir. Diğer bir ifadeyle bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesidir (Ünlü, 2006; Namaz, 2010). Ülkemizde ve diğer tüm dünya ülkelerinde eğitim kapasitelerini genişletmek için innovatif stratejiler uygulanmaktadır. Değişen ve gelişen dünyanın beklentilerini karşılayabilmek için tüm sektörlerde olduğu gibi sağlık sektöründe de inovatif stratejilerin uygulanması zorunlu hale gelmiştir (Yapar, 2015).

Hemşirelik Hizmeti Sunulmasında İnovasyonun Yeri ve Önemi

Sağlıklı olmak en temel insan gereksinimlerinden biridir. Gereksinimden de öte vazgeçilmez bir haktır. Bu gereksinimin karşılanmasında her düzeyde (sağlığın korunması, geliştirilmesi, tedavi ve bakımı ve rehabilitasyonu) uygulayıcı olarak yer alan hemşirelikmesleği de bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve toplumsal değişikliklere ve gelişmelere paralel olarak kendini yenilemek durumundadır. Sağlık bakım sistemi sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı bir ortamdır(Hemşirelik Esasları Çalıştayı Raporu (2008). Demografik özelliklerdeki ve hastalık biçimlerindeki değişiklikler, sağlık sisteminde yeni gereksinimleri ortaya çıkarmakta ve global değişikliklere yol açmaktadır. Hemşirelik mesleğinin gelişimi de yıllar içinde teknolojik gelişmeler ve tedavi edici yöntemlerdeki değişimlere bağlı olarak hızla gelişme göstermiştir (Bradshaw, 2001). İnovasyon, hemşirelik bakımında kalitenin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde hayati bir önem taşımaktadır. ICN (2009) raporunda belirtildiği üzere, hemşirelik uygulamalarında inovasyon, sağlığın desteklenmesi, hastalıkların önlenmesi, risk faktörlerinin tanımlanması, önlenmesi ve sağlığı geliştirici davranışların artırılması, bakım ve tedavinin daha nitelikli verilebilmesi için yeni bilgilerin/metotların/hizmetlerin bulunmasında önemli rol oynamaktadır. Hemşirelik hizmetlerinin planlanması, sunulması ve değerlendirilmesinde inovatif stratejilerin kullanılması, verilen hizmetin kalitesini doğrudan etkileyen önemli faktörler arasındadır. Çünkü hemşireler, sağlık sistemi içerisinde bakım gibi oldukça önemli ve karmaşık bir hizmeti verirken ne yaptıklarını, niçin yaptıklarını ve yaptıkları uygulamanın hangi bilimsel temele dayandığını bbilmekle kalmayıp, verdikleri hizmeti sürekli gözden geçirme yoluyla uygun ve etkin olup olmadığını sorgulamakta, bununla birlikte hizmetin ne şekilde ve hangi yollarla verildiğinde daha etkili, kaliteli ve maliyet etkili verilebileceğini de araştırma sorumluluğunu taşımaktadırlar. Modern hemşireliğin başlangıç ismi olarak kabul edilen FlorenceNightingale, 1800'lü yıllarda, "Daha yaşanılası bir dünya; böyle bir dünya bize bağışlanmayacak, o halde hiç duraksamadan bu dünyayı oluşturmak için çalışalım. Yaşama uymak yerine onu değiştirmeliyiz" diyerek değişimin gerekliliğine ve kaçınılmazlığına dikkat çekmiştir. Yine FlorenceNightingaleinovasyonun en eski örneklerinden biri olan doğumu takiben kadınlarda "puerperalateş"in ortamla olan ilişkisini bulmuştur. Nightingale, kadın doğum ünitelerindeki yüksek ateşe bağlı ölüm oranlarını gözlemlemiş ve sonunda "kadınlar ev ortamında hastaneye göre daha mı çok ölüyor?" sorusunu sormuştur. Onun bu çalışması ölüm oranlarının ev ortamında daha yüksek olduğunu göstermiş ve onun bu yenilikçi düşüncesi pek çok kadının hayatının kurtulmasıyla sonuçlanmıştır. Bundan başka; ICN (2009) raporunda belirtildiği üzere Kambarami (1999), preterm bebeklerin bakımında küvöz kullanımının pahalı ve uygun yapılmadığında tehlikeli bir yöntem olması düşüncesinden hareketle, inovatif bir strateji olarak "Kangru Bakımı" modelini uygulamaya koymuştur. Bu modelde, annenin çıplak göğsüne bebeğin bırakılması ile sağlanan ten teması bebeğin vücut ısısının daha kolay kontrol edilmesini sağlamakla birlikte ekonomik, güvenli ve sosyal yönden uygulaması kolay kabul edilebilen bir yöntem olduğunu belirlemiştir. Bundan dolayı pek çok yenidoğan yoğun bakım ünitesinde yöntemin uygulamasına yıllardır devam edilmektedir (Dil, Uzun, Aykanat 2012).

Hemşirelik MesleğindeİnovatifUygulamalar Nasıl Yaygınlaştırılır?

Hemşirelikte inovatif uygulamaların yaygınlaşması için örgüt kültürünün benimsenmesi önemlidir. Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayıran, yaşam biçimini kapsayan gelenek ve inançlardır (Dil, Uzun, Aykanat 2012). Örgütsel değer ve inançların çalışanlar tarafından kabul edilme ve benimsenme düzeyi arttıkça örgüt kültürünün güçlenmesinden söz edilmektedir. Bir örgütün kültürünün güçlü olması, örgüt üyelerinin davranışlarını daha kolay kontrol edebildiğini göstermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Bu bağlamda; ulusal hemşirelik birliklerine/derneklerine önemli rol düşmektedir. Çünkü ulusal hemşirelik birlikleri/dernekleri örgütsel yapısı ile örgüt kültürünü en açık şekilde yansıtan ve inovasyonu en iyi destekleyen kilit güçlerdir (Dil, Uzun, Aykanat 2012).

Örgüt kültürü ışığında ulusal hemşirelik birliklerinin/derneklerinin başlatacağı örgütsel değişimin genel amacı; değişen iç ve dış çevre koşullarına karşı örgütün etkinlik ve verimliliğini ve örgüt çalışanlarının doyumunu arttırmalarına ve gelişimlerine imkân veren, günün şartlarına uygun bir örgütsel yapı kurmaktır (Dil, Uzun, Aykanat 2012). Değişim faaliyetleri doğrultusunda çalışanların ortak çabaları ve grup dinamiğinin arttırılmasıyla sinerjik etki yaratılmasının değişimin başarılmasında rolü büyüktür. Değişimin başarılmasını kolaylaştıran diğer etkenler ise çalışanların değişimi kabul etmesi, değişime uyum sağlayabilmesi, kurumların ve örgüt liderlerinin çalışanlarının değişim çabalarını takdir etmesi ve liderlerin değişim faaliyetlerini kolaylaştırmasıdır (Aydıntan, 2006). Hemşirelikte inovatif uygulamaların yaygınlaştırılması için ulusal hemşirelik birlikleri/dernekleri örgütsel inovasyonu geliştirecek şekilde çalışmalarını yapılandırmalıdır (Best, Thurston, 2006). Bu doğrultuda;Sağlık ekibi içerisindeki hemşireliğe yüklenen geleneksel bakım rolünü yaratıcı, dinamik ve inovatif yaklaşımlarla desteklenen bir sistematik haline dönüştürmek ve hemşirelerin inovatif başarılarını motive etmek,Çalışma ortamlarında inovasyon kültürünü arttırmak, inovatif fikirlerin tartışılabildiği ve değişime hazır olmayı destekleyen "Pozitif Çalışma Ortamları" geliştirmek, İnovasyonu bakım maliyetine kısa ve uzun dönem etkilerinin, sağlık bakım organizatörleri, araştırmacılar ve politikacılar tarafından tartışılmasını ve uygulamaya yansıtılmasını sağlamak, Bilim, teknoloji, ve sanayi alanındaki inovatif gelişimleri sağlık alanı ile entegre ederek, sistemik bütünlüğe ve sürekliliğe sahip ulusal bir politika oluşturmak,İnovasyonun tartışıldığı ve fikir alışverişinin yapıldığı forumlar düzenlemek,Hemşirelikte inovasyonu yönlendiren kişileri hemşirelere tanıtmak gereklidir (www.icn.ch.). Kurumsal nitelikte yürütülen inovasyon çalışmaları bireysel araştırmalarla desteklendiği sürece başarı şansı daha da artacaktır. Bireysel araştırmaların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için pozitif bir çalışma ortamı önemlidir. Bu bağlamda "pozitif çalışma ortamı" hemşirelik mesleğinde teorinin uygulamaya yansıtılmasını ve hemşirelerin çalıştığı ortamda "inovatör" rolünü uygulayabilmesini kolaylaştırmaktadır. Pozitif çalışma ortamı; kaliteli çalışma ortamını ve kaliteli hasta bakımını sağlamaktadır (Şen, 2006).

Hemşirelerin Gelecekte İnovasyonu Destekleyen Rolleri

Hemşirelik mesleğinin dünyanın değişen ve gelişen düzeni içerisinde var olabilmesi için mesleğe başlayan her hemşirenin aynı temel eğitimden geçmiş olması, mezuniyet sonrası eğitimlere önem verilerek mecburi tutulması ve diğer sektörlerle iletişime açık olması gerekmektedir (www.icn.ch.). Günümüz dünyasında gelişen teknolojik olanaklardan yararlanabilmek için, hemşirelerin hastaya duyarlı, maliyette etkin ve hedefleri belirlenmiş bakım sistematikleri ile bakımı planlaması gerekmektedir (Elg, 2014). Değişen hemşirelik yasasına (2007) göre, "hemşirelik bakımının planlanması, uygulanması, denetlenmesi,

değerlendirilmesi ve kayıt altına alınması hemşirenin yetki ve sorumluluğundadır" Bunun tek yolu, ortak dil kullanılarak oluşturulan hemşirelik sürecinin ve bakım planlarının kullanılmasıdır. Sözü edilen kayıtlar elektronik sağlık kayıtları, e-sağlık ve tele-sağlık uygulamalarına entegre edilerek kullanıldığında tüm sağlık bakım sistemi üyeleri için vazgeçilmez bir kaynak niteliği taşıyacaktır. TCK'nın 2004 yılında değiştirilen bölümleriyle "Tıbbi Uygulama Hataları (Malpraktis)" davalarındaki artış göz önüne alındığında, teknoloji ile desteklenmiş sistematik bir kayıt sisteminin yararı yadsınamaz. Çünkü malpraktis davalarına götüren nedenlerden birisi kayıt tutmadaki yetersizliktir. Neredeyse tüm hemşireler, hasta bakımının çalışma sürelerinin büyük bölümünü kapsadığını ve kayıt tutmaya zamanlarının kalmadığını savunmaktadır. Bundan dolayı, daha az zaman alan, kolay işletilen ve tüm hemşireler için öğretici olabilen, hemşirelik tanılarının ve sınıflama sistemlerinin kullanılması dünya genelinde tüm hemşirelik uygulayıcıları tarafından kabul gören bir yöntemdir. Bu sistemlerin kodlamaya elverişli yapısı zamanın verimli kullanılmasını ve hasta bakımının bir bütün olarak görülebilmesini sağlayarak inovasyonu kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Bastable, 2003).

2. Sonuç ve Öneriler

İnovatif uygulamalar, hemşirelik bakım kalitesinin geliştirilmesi, bakım maliyetlerinin azaltılması, kanıta dayalı hemşirelik uygulamalarının ve hemşirelikte bilimsel bilgi birikiminin arttırılmasında önemli bir yere sahiptir. Hemşirelerin inovatif bakış açısıyla düşünmeleri ve bunları uygulamaya koymaları, hemşirelikte inovasyonun yaygınlaştırılmasında temel etmen olmaktadır.

Kaynakça

Aksoy Z. G. K. (2016). İnovasyon; Sağlık Sisteminde Kullanımının Toplumsal Ekonomiye Olan Etkisi Üzerinde Bir Araştırma (Vakfıkebir Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Aydıntan B. (2006). Örgüt Zekasıve Yönetimi. Ankara, Seçkin Yayınevi.

Bastable S. (2003). Nurse As Educator: Principleof TeachingAnd Learning forNursingPractice. Usa, BarlettPublishers.

Best M, ThurstonE. (2006). CanadianPublicHealthNurses' JobSatisfaction. PublicHealthNursing, 23(3): 250-255.

Bradshaw M.J. (2001). Fuszard'sInnovativeTeachingStrategiesin Nursing.in: Effective Learning: WhatTeachersNeedtoKnow. Usa, AspenPublishers.

Dil S, Uzun M, Aykanat B. (2012). Hemşirelik Eğitiminde İnovasyon. International Journalof Human Sciences [Online]. (9) 2, 1217-1228.

Hemşirelik Esasları Çalıştayı Raporu (2008). Http://Www.Hemsirelik.Hacettepe.Edu.Tr/ Duyurular/Hemsirelik-Esaslari-Calistay-Sonucraporu.Pdf. Hemşirelik Kanunu Http://Www.Bsm-Gov.Tr/Mevzuat/ Hemsirelik Yasası.

ElgL. (2014).InnovationsandNewTechnology: Whatis The Role of Research, İmplicationsforpublicpolicy. Vınnova, April; 1-68.

NamazA.(2010). İşletmelerde Örgütsel Yapının Yeni Ürün Geliştirme Sürecine Etkisi ve Kütahya Porselen San. A.Ş'de Uygulama (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı,Kütahya.

Sabuncuoğlu Z, Tüz M. Örgütsel Psikoloji, Bursa: Furkan Ofset, 2003.

Sarıoğlu A. (2014). Bireyselna Yenilikçilik Ölçeğinin Hemşirelikte Geçerlilik ve Güvenirliği. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Sucu G, Dicle A, Saka O. (2012). Hemşirelikte Klinik Karar Verme, Etkileyen Etmenler ve Karar Verme Modelleri. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 9:1: 52-60.

ŞenA. (2006). Yeni Ürün Geliştirme Sürecinin Yönetimi ve Kombi Üretimine Yönelik Bir Model Önerisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ÜnlüB.(2006).Yeni Ürün Geliştirme Süreci ve Türkiye Toz Tatlı Pazarında Bir Uygulama (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İşletme Mühendisliği Anabilim Dalı, İstanbul.

Yapar İ. (2015). Kobilerde İnovasyonve İnovasyonun Önemi: Kayseri İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts. (Erişim 22.08.2018).

www.icn.ch. (Erişim 22.08.2018).

www.businessdictionary.com. (Erişim 22.08.2018).

Hizmet İçi Eğitim Hemşirelerinin Sürekli Mesleki Gelişime Yönelik Girişimlerinin Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet Üniversitesi
feride_taskin@hotmail.com
Dr. Hanife TİRYAKİ ŞEN
İstanbul Sağlık Müdürlüğü
hanifetiryaki@gmail
Dr. Öğr. Üyesi Azime KARAKOÇ KUMSAR
Biruni Üniversitesi
azimekkoc@hotmail.com

Özet

Araştırma, hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı olarak gerçekleştirilen araştırmaya evrenini, 02-31 Mayıs 2018 tarihleri arasında, İstanbul Sağlık Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda Hizmet İçi Eğitim Hemşiresi olarak görev yapan 70 hemşire dahil edilmiştir. Veriler kişisel ve mesleki özellikler ile hemşirelerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik bilgileri içeren anket formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirmesinde yüzdelik, frekans dağılımı ve ortalama kullanılmıştır. Hemşire olarak çalışma süresi ortalaması 16.27±5.93 (min=6, max=30) yıl olan katılımcıların hizmet içi eğitim hemşiresi olarak çalışma süresi ortalaması ise 5.98±4.41 (min=1, max=26) yıldır. Hemşirelerin %57.1'i mesleğinden memnun olduğunu belirtirken, %'1.4'ü hiç memnun olmadığını ifade etmiştir. Hemşirelerin sürekli mesleki gelişime yönelik bilgileri sorgulandığında; %42.9'unun hizmet içi eğitim konusunda lisansüstü eğitim düşündüğü, %27.1'inin lisansüstü eğitim aşamasında olduğu/tamamladığı; %17.1'inin hizmet içi eğitim konusunda çalışmaları destekleyen derneklere üyeliğinin bulunduğu ve bu hemşirelerin %25'inin derneğin faaliyetlerine ilişkin aktif görev aldığı; %34.3'ünün her zaman ve %60'ının bazen hizmet içi eğitim konusunda yayınları takip ettiği; %35.7'sinin her zaman ve %51.4'ünün bazen hizmet içi eğitim konusunda araştırma yaptığı; sadece %5.8'inin hizmet içi eğitim konusunda araştırmalar yayınladığı; %28.6'sının her zaman ve %55.7'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda düzenlenen sempozyum/kongrelere katıldığı;, %25.7'sinin her zaman ve %51.4'ünün bazen çalıştaylara katıldığı; %41.4'ünün her zaman ve %50'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda medya/internet aracılığı ile (facebookvb) ile güncel bilgileri takip ettiği; %30'unun her zaman ve %50'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda uzman eğitimciler tarafından kurulan grupların (whatsapp vb.) informal diyaloglarına katıldığı belirlenmiştir. Hemşirelerin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Hemşire, Hizmet içi eğitim, Mesleki gelişim*

The Evaluation of theInterventions of in Service Training Nurses Towards Continuous Occupational Improvement

Asst. Prof. Dr. Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet University
feride_taskin@hotmail.com
Dr. Hanife TİRYAKİ ŞEN
IstanbulHealthDirectorate
hanifetiryaki@gmail
Asst. Prof. Dr. Azime KARAKOÇ KUMSAR
Biruni University
azimekkoc@hotmail.com

Abstract

The study was performed to evaluate the interventions of in service training nurses towards continuous occupational improvement. The universe of this descriptive study was performed with 70 nurses who serving as in Service Training Nurses in institutions tied to the Istanbul Health Department between the 2nd and 31st of May 2018. Data was collected using a questionnaire including personal and occupational characteristics as well as information on the continuous occupational improvement of the nurses. In statistical evaluation, percentages, frequencies, and mean values were used. The mean occupational duration of the participants in nursing was 16.27±5.93 (min=6, max=30) years, and their mean duration of working as training nurses was 5.98±4.41 (min=1, max=26) years. While 57.1% of the nurses stated that they were satisfied with their job, 1.4% stated that they were not satisfied at all. When the information of the nurses regarding continuous occupational improvement was questioned, it was determined that 42.9% considered graduate education for in service training, 27.1% were in the process of completing graduate education, 17.1% had memberships in associations that support efforts on in service training with 25% of those actively participating in the activities of the association, that 34.3% followed publishing on in service training regularly and 60% followed them occasionally, that 35.7% performed research on in service training often and 51.4% performed such research occasionally, that only 5.8% published papers on in service training, that 28.6% always participated in symposiums and congresses on in service training and 55.7% occasionally did, that 25.7% always participated in workshops on the subject and 51.4% occasionally did, that 41.4% always followed contemporary information on in service training through media (facebook etc.) and 50% occasionally did, and that 30% always participated in the informal dialogues on in service trainings established by expert trainers (whatsapp etc.) and 50% occasionally did. The interventions of nurses regarding continuous occupational improvement were found not to be on a desired level.

Keywords: *Nurse, In-service training, Occupational improvement*

1. Giriş

Hemşirenin temel rollerinden biri, birey, aile ve toplumun sağlığını korumaya-geliştirmeye, hastalık halinde iyileştirmeye ve doğru sağlık davranışlarını kazandırmaya yönelik olarak planlı biçimde eğitim vermektir (Taylan, 2009). Hemşireler, hastalara, hasta yakınlarına ve toplum geneline yönelik eğitimsel etkinliklerinin dışında meslektaş adaylarının, meslektaşlarının, diğer sağlık çalışanlarının ve destek hizmetlerini yürüten sağlık dışı personelin (sekreterlik, temizlik) eğitiminden de sorumludur (Şen ve ark, 2012). Hemşirelik uygulamalarının, etkin ve verimli olarak sürdürülebilmesinde hizmet içi eğitimin önemi

büyüktür (Özel, Yurtsever ve Mutlu, 2012). Sağlık bakım hizmetlerinin yürütüldüğü alanlarda, eğitim görevini yerine getiren sağlık profesyonellerinden biri hizmet içi eğitim hemşireleridir (Şen ve ark., 2013).

Bugünün hızla değişen sağlık hizmetleri ortamında, mesleki gelişimin sürekli kılınması giderek büyük önem taşımaktadır (Herdman, 2007). Sürekli mesleki gelişim, meslek üyesi için meslek yaşamı boyunca devam eden, devamlı ve aktif bir şekilde öğrenmeyi gerektiren bir süreçtir (Davids, 2006). Sürekli mesleki gelişim meslek üyelerinin bilgi ve becerilerini artırmayı, onlara yeni anlayışlar kazandırmayı ve böylece mesleklerini dinamik bir şeklide sürdürmeyi amaçlayan çalışmaları veya etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda mesleki gelişim, formal olduğu kadar informal deneyimleri de içermektedir. Formal deneyimler/yaşantılar içerisinde seminerler, mesleki toplantılar ve çalıştaylar (workshop) yer almakta olup informal yaşantılar televizyon belgesellerini izleme ve mesleki yayınları okuma gibi etkinlikleri içermektedir (Özdemir, 2016).

Hemşirelikte sürekli mesleki gelişim, sağlık bakım kalitesinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemlidir (Davids, 2006). Birçok hemşire meslekleriyle ilgili sürekli mesleki gelişim etkinlikleri hakkında endişe yaşamaktadır. Bu endişelerin başında gelen konular arasında erişim eşitsizliği, uygulamaya yönelik gelişimin sağlanmaması, yeni bilgilerin uygulamalara entegre edilmemesi, personel azlığı nedeniyle erişim ve profesyonel gelişim fırsatlarının kısıtlı olması, erişimin yönetim desteğinin zayıf olması sayılabilir (Herdman, 2007).

Hemşirelik mesleğinin profesyonelleştirilmesi, sürekli mesleki gelişimi zorunlu hale getirmiştir (Herdman, 2007). Literatür incelendiğinde, ülkemizde hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik girişimlerini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkarak, bu araştırmanın hizmet içi eğitim hemşirelerinin mezuniyet sonrası mesleki ya da kişisel bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla mesleki gelişime yönelik yaptıkları girişimleri ve eksiklikleri yansıtabileceği öngörülmektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın amacı ve tipi

Araştırma, hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerinin belirlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini 02-31 Mayıs 2018 tarihleri arasında, İstanbul Sağlık Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda Hizmet İçi Eğitim Hemşiresi olarak görev yapan 98 hemşire oluşturmuştur. Çalışmada herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmamış ve evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak, yıllık izin, rapor vb. nedenlerle araştırmanın yapıldığı tarihler arasında kurumda bulunmama, araştırmaya katılmayı kabul etmeme ya da veri toplama formlarının hatalı doldurulması gibi nedenlerden dolayı çalışmaya 70 hizmet içi eğitim hemşiresi dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları

Veriler hemşirelerin kişisel (yaş, cinsiyet, medeni durum, en son bitirdiği okul) ve mesleki (hemşire olarak çalışma süresi, hizmet içi hemşiresi olarak çalışma süresi, meslekten memnun olma durumu) özellikler ile hemşirelerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik (hizmet içi eğitim konusunda lisansüstü eğitim alma, çalışmaları destekleyen derneklere üye olma, yayın takip etme, araştırma yapma, araştırma yayınlama, sempozyum/kongre/çalıştaya katılma, medya/internet aracılığı ile güncel bilgileri takip etme, uzman eğitimciler tarafından kurulan grupların informal diyaloglarına katılma) bilgileri içeren 17 sorudan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama formları, yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, hemşirelere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek sözel onamları alınmıştır. Formları hemşirelerin kendileri doldurmuş ve araştırmacılara teslim etmişlerdir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 22.00 paket programında yapılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede frekans dağılımı, ortalama ve yüzdelik dağılım kullanılmıştır.

3. Bulgular

Hemşirelerin yaşortalaması 37.92±4.73 (min=27, max=48) yıl olup tamamına yakını (%92.9) kadın ve %68.6'sı evlidir. Hemşirelerin %1.4'ü lise, %7.1'i önlisans, %42.9'u lisans ve %48.6'sı lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Hemşire olarak çalışma süresi ortalaması 16.27±5.93 (min=6, max=30) yıl olan katılımcıların hizmetiçi eğitim hemşiresi olarak çalışma süresi ortalaması ise 5.98±4.41 (min=1, max=26) yıldır. Hemşirelerin %57.1'i mesleğinden memnun olduğunu belirtirken, %'1.4'ü hiç memnun olmadığını ifade etmiştir. (Tablo 1).

Tablo 1. *Hizmet İçi Eğitim Hemşirelerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerinin Dağılımı (N=70)*

Özellikler		n	%
Yaş (yıl) (Ort±SS)		37.92±4.73 (min=27, max=48)	
Cinsiyet	Kadın	65	92.9
	Erkek	5	7.1
Medeni durum	Bekar	22	31.4

	Evli	48	68.6
Eğitim durumu	Sağlık meslek lisesi	1	1.4
	Önlisans	5	7.1
	Lisans	30	42.9
	Lisans üstü	34	48.6
Hemşire olarak çalışma süresi (yıl) (Ort±SS)		16.27±5.93 (min=6, max=30)	
Hizmet içi eğitim hemşiresi olarak çalışma süresi (yıl) (Ort±SS)		5.98±4.41 (min=1, max=26)	
Meslekten memnun olma	Evet	53	58.2
	Hayır	38	41.8

Tablo 2'de hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların %42.9'unun hizmet içi eğitim konusunda lisansüstü eğitim düşündüğü, %27.1'inin lisansüstü eğitim aşamasında olduğu/tamamladığı; %17.1'inin hizmet içi eğitim konusunda çalışmaları destekleyen derneklere üyeliğinin bulunduğu ve bu hemşirelerin %25'inin derneğin faaliyetlerine ilişkin aktif görev aldığı; %34.3'ünün her zaman ve %60'ının bazen hizmet içi eğitim konusunda yayınları takip ettiği; %35.7'sinin her zaman ve %51.4'ünün bazen hizmet içi eğitim konusunda araştırma yaptığı; sadece %5.8'inin hizmet içi eğitim konusunda araştırmalar yayınladığı; %28.6'sının her zaman ve %55.7'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda düzenlenen sempozyum/kongrelere katıldığı; %25.7'sinin her zaman ve %51.4'ünün bazen çalıştaylara katıldığı; %41.4'ünün her zaman ve %50'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda medya/internet aracılığı ile (facebook vb) ile güncel bilgileri takip ettiği; %30'unun her zaman ve %50'sinin bazen hizmet içi eğitim konusunda uzman eğitimciler tarafından kurulan grupların (whatsapp vb) informal diyaloglarına katıldığı belirlenmiştir.

Tablo 2.*Hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerinin dağılımı (N=70)*

Girişimler		**n**	**%**
Hizmet içi eğitim konusunda lisansüstü eğitim düşünüyor musunuz?			
	Evet	30	42.9
	Hayır	21	30.0
	Lisansüstü eğitimi aşamasındayım/tamamladım.	19	27.1
Hizmet içi eğitim konusunda çalışmaları destekleyen derneklere üyeliğiniz var mı?			
	Evet	12	17.1
	Hayır	58	82.9
Cevabınız evet ise, derneğin faaliyetlerine ilişkin alanlarda aktif görev alıyor musunuz?*			
	Evet	3	25
	Hayır	9	75
Hizmet içi eğitim konusunda yayınları takip ediyor musunuz?			
	Her zaman	24	34.3
	Bazen	42	60.0
	Hiçbir zaman	4	5.7
Hizmet içi eğitim konusunda araştırma yapıyor musunuz?			
	Her zaman	25	35.7
	Bazen	36	51.4
	Hiçbir zaman	9	12.9
Hizmet içi eğitim konusunda araştırmalar yayınlıyor musunuz?			
	Her zaman	4	5.7
	Bazen	33	47.1
	Hiçbir zaman	33	47.2
Hizmet içi eğitim konusunda düzenlenen sempozyum/kongrelere katılıyor musunuz?			
	Her zaman	20	28.6
	Bazen	39	55.7
	Hiçbir zaman	11	15.7
Hizmet içi eğitim konusunda düzenlenen çalıştaylara katılıyor musunuz?			
	Her zaman	18	25.7
	Bazen	36	51.4
	Hiçbir zaman	16	22.8
Hizmet içi eğitim konusunda medya/internet aracılığı (facebook vb.) ile güncel bilgileri takip ediyor musunuz?			
	Her zaman	29	41.4
	Bazen	35	50.0
	Hiçbir zaman	6	8.6
Hizmet içi eğitim konusunda uzman eğitimciler tarafından kurulan grupların (whatsapp vb.) informal diyaloglarına katılıyor musunuz?			
	Her zaman	21	30.0

	Bazen	35	50.0
	Hiçbir zaman	14	20.0

*n=12

4. Tartışma ve Sonuç

Sürekli mesleki gelişim hemen her meslek için gerekli ve önemlidir (Özdemir, 2016). Literatürde hizmet içi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerini inceleyen araştırma bulunmaması nedeniyle, çalışmamızda elde edilen bulgular hemşireler ile yapılan diğer araştırma bulguları doğrultusunda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan hemşirelerin eğitim urumları incelendiğinde %42.9'unun lisans eğitimi aldığı, %48.6'sının yüksek lisans/doktora öğrenimli olduğu saptanmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilde çalışan hizmetiçi eğitim hemşirelerin öğrenim düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu bulgu katılımcıların yayın takip etme, araştırma yapma ve alanı ile ilgili kongrelere katılma hususunda bilgi sahibi olmaları açısından önemlidir.

Sürekli yenilenen bilimsel araştırma sonuçları hemşirelik bakımının kalitesine bir dinamizm getirir ve bu araştırma sonuçlarının uygulamaya aktırılmasının yollarından biri de bilimsel dergilerdir (Yılmaz, Düzgün ve Dikmen, 2018). Bu bağlamda hizmetiçi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişimleri için yayın takip etmeleri önemlidir. Çalışmada katılımcıların %34.3'ünün her zaman ve %60'ının bazen hizmetiçi eğitim konusunda yayınları takip ettiği belirlenmiştir. Hemşirelerle yapılan çalışmalarda da, hemşirelerin mesleki yayınları takip etme oranlarının %9.2-20.3 arasında değiştiği ve yayın takip etme oranlarının düşük/yetersiz olduğu saptanmıştır (Yılmaz, Düzgün ve Dikmen, 2018; Emiroğluve ark., 2005; Kellecive ark, 2008; Aydın, Adıgüzel ve Topal, 2015; Yava ve ark, 2008). Happelveark., (2003) çalışmalarında hemşirelerin mesleki yayın takip etme oranı %62 bulunmuştur. Hemşirelerle yapılan çalışmalara göre hizmetiçi eğitim hemşirelerinin yayın takip etme oranının yüksek olması mesleki açıdan istendik bir girişimdir.

Hemşirelik mesleğini geliştirebilmek için hemşire profesyonellerin uygulamalarını araştırma sonucunda elde edilen bilgilerle gerçekleştirmeleri önemli bir gerekliliktir (Kelleciveark., 2008). Çalışmada hizmetiçi eğitim hemşirelerinin %35.7'sinin her zaman ve %51.4'ünün bazen hizmetiçi eğitim konusunda araştırma yaptığı belirlenmiştir. Ebe ve hemşirelerle yapılan bir çalışmada, katılımcıların %75'i mesleki gelişim amaçlı araştırma yapmak istedikleri tespit edilmiştir (Aydın, Adıgüzel ve Topal, 2015). Hemşirelerin araştırmalara katılma durumlarının incelendiği bir çalışmada, katılımcıların %67.4'ünün çalıştığı alanda araştırma yapma istekleri belirlenmiştir (Emiroğlu ve ark., 2005). Hemşirelerle yapılan araştırmalara göre çalışma bulgusu, hizmetiçi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişim için araştırma yapma açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Mesleki olarak mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin, bilgi ve teknolojideki gelişmelere bağlı olarak toplumsal anlamda meydana gelen kültürel, sosyal ve ekonomik değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ancak, yaşam boyu gelişim çabalarını sürdürmeleri ile sağlanabilmektedir (Buğdaylı ve Akyürek, 2017). Çalışmamızda genel olarak değerlendirildiğinde, her zaman yapılması gereken sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Avustralya'da hemşire ve ebelerin sürekli mesleki gelişime yönelik tutumlarının incelendiği bir çalışmada, hemşirelerin sürekli mesleki gelişime yönelik istekli olduğu, çalışma saatleri içerisinde ve farklı kurumlarda yapılan etkinliklere yönelik katılımın talep edildiğini ve kurum desteğinin sürekli mesleki gelişim açısından son derece önemli olduğu belirlenmiştir (Katsikitis et al, 2013). Başka bir çalışmada hemşirelerin çoğunluğu (%95) hizmetiçi eğitim programlarını düzenli takip ettiğini, hasta bakımını sağlamaya yönelik bilgi ve becerilerle düzenli olarak güncellendiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada hemşirelerin %43.4'ü tarafından sürekli mesleki gelişimin zorunlu olması gerektiği, buna rağmen katılımcıların sadece %10.6'sının resmi olarak sürekli mesleki gelişime yönelik girişimlerlerde bulunduğu belirtilmiştir (Davids, 2006).

Sonuç olarak, hizmetiçi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik bireysel farkındalıklarının arttırılması, kurumsal olarak desteklenmesi, sonraki yapılacak çalışmalarda hizmetiçi eğitim hemşirelerinin sürekli mesleki gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Aydın, Y., Adıgüzel, A., Topal, E.A. (2015). Ebe ve hemşirelerin bilimsel çalışmalara yönelik tutumlarının belirlenmesi. *J Hum Rhythm*, 1(4), 168-175.

Buğdaylı, G., Akyürek Ç.E. (2017). Hemşirelerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri: bir üniversite hastanesi örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(1), 14-25.

Davids, J.M. (2006). *Continuing professional development in nursing.*Unpublished Ph. D thesis, University of Stellenbosch.

Emiroğlu, O.N., Ünlü, H., Terzioğlu, F., Bulut, H. (2005). Hemşirelerin araştırmalara katılma durumları, araştırmaya ilişkin görüşleri ve bilgi gereksinimleri. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 5(1), 64-86.

Happel, B., Johnson, L., Hill, C. (2003). İmplementing research finding into mental nursing practice: Exploring the clinical research fellowship approach. *Journal of Advanced Nursing,*12(4), 251–258.

Herdman, E.A. (2007). Hemşirelikte mesleki gelişim. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 2-4.

Katsikitis, M., McAllister, M., Sharman, R., Raith, L., Faithfull-Byrne, A., Priaulx R.(2013). Continuing professional development in nursing in Australia: current awareness, practice and future directions. *Contemp Nurse*, 45(1), 33-45.

Kelleci, M., Gölbaşı, Z., Yılmaz, M., Doğan, S. (2008). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin Araştırma yapma ve araştırma sonuçlarını bakımda kullanma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2, 3-16.

Özdemir, S.M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim.*Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2/3, 233-244.

Özel, H.Ö., Yurtsever, D., Mutlu, S. (2012). Temel hemşirelik uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(3), 146-150.
Şen, H.T., Yılmaz, F.T., Ünüvar, Ö.P. (2013). Hizmet içi eğitim hemşirelerinin iletişim beceri düzeyleri. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(1), 13-20.
Taylan, S. (2009). *Özerklik ilkesi çerçevesinde hemşirenin bağımsız rolleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi., Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
Yava, A., Çiçek, H., Tosun, N., Yanmış, N., Koyuncu, A., Güler, A., Akbayrak, N. (2008). Kardiyoloji ve kalp damar cerrahisi hemşirelerinin araştırma sonuçlarını kullanmalarını etkileyen faktörler. *Anatol J ClinInvestig*2(4), 160-166.
Yılmaz, D., Düzgün, F., Dikmen, Y. (2018). Hemşirelerin kanıta dayalı hemşireliğe yönelik tutumlarının incelenmesi. ACU Sağlık Bil Derg, Erişim tarihi:04.08.2018, https://doi.org/10.31067/0.2018.91

Hemşirelik Öğrencilerinin Kişisel ve Mesleki Özellikleri Açısından Gelişimlerinin İzlenmesi: İki Yıllık İzlem Sonuçları

Dr. Öğr. Üyesi Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet Üniversitesi
feride_taskin@hotmail.com
Dr. Öğrencisi Kadriye ALDEMİR
Marmara Üniversitesi
kadriyealdemir84@hotmail.com

Özet

Araştırma, öğrenci hemşirelerin, hemşirelik eğitimine başladıktan sonra iki yıl süreli olarak kişisel ve mesleki gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve kohort olarak gerçekleştirilen çalışmaya, öğrenime devam eden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 153 öğrenci dahil edilmiştir. Veriler öğrenci tanılama formu, Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği (KGYÖ) ve Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği (ÖHPBKÖ) kullanılarak toplanmıştır. Veriler yüz yüze görüşme yoluyla öğrencilerin ilk eğitime başladıkları hafta, ilk yılın sonunda ve ikinci yılın sonunda toplanmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirmesinde frekans dağılımı, ortalama, Paired Sample t testi ve tekrarlı ölçümlerde ANOVA kullanılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 18.74±1.30 yıl olup %68'i kadındır. Öğrencilerin KGYÖ ve ÖHPBKÖ puan ortalamalarının her üç görüşmede de ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ilk eğitime başladıkları dönem ile öğrenime devam ettikleri ikinci yıl sonunda KGYÖ ve ÖHPBKÖ genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, KGYÖ'nin planlı olma alt boyutu ile ÖHPBKÖ'nin mesleki yetkinlik ve mesleki nitelik alt boyutlarında ikinci yıl sonunda yükselme olduğu, buna rağmen ÖHPBKÖ'nin mesleki memnuniyet alt boyutunda düşüş olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Görüşmeler arası karşılaştırmada, yapılan tekrarlı ölçüm analizinde de, KGYÖ ve ÖHPBKÖ genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte sadece KGYÖ'nin kaynakları kullanma alt boyut puan ortalaması ilk yılın sonunda yapılan ölçümlerde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyi düzeyde olduğu, bununla birlikte iki yıllık izlem sürecinde gelişim düzeylerinde farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kişisel gelişim, Mesleki gelişim, Eğitim, Öğrenci hemşire*

The Observation of the Improvement of Nursing Students with Regard to Personal and Occupational Characteristics: Two Year Monitoring Report

Asst. Prof. Dr. Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet University
feride_taskin@hotmail.com
PhD Student Kadriye ALDEMİR
Marmara University
kadriyealdemir84@hotmail.com

Abstract

This study was performed in order to monitor and evaluate the personal and occupational improvement of nursing students for two years after they begin their nursing education. This descriptive cohort study was performed with 153 students who continued their education and agreed to participate in the study. Data was collected using a student identification form, the Personal Development Orientation Scale (PDOS), and the Professional Self Concept Scale for Student Nurses (PSCSSN). Data was collected through face to face interviews taken in the first week of the students' education, at the end of the first year, and at the end of the second year. In the statistical evaluation of data, frequency distributions, mean values, the Paired Sample t test, and repeated measures ANOVA were used. The mean age of the students was 18.74±1.30 and 68% were female. It was found that the mean PDOS and PSCSSN scores of the students were above average in all three interviews. No significant difference between the PDOS and PSCSSN mean scores of the students in the first semester of their education and the end of their second year could be found ($p>0.05$). However, an increase in the occupational proficiency and occupational quality sub dimensions of the PSCSSN and the planning sub dimension of the PDOS at the end of the second year was detected, with a decrease in the same year in the job satisfaction sub dimension of the PSCSSN. In the comparisons between interviews, no significant difference between the general mean PDOS and PSCSSN scores could be found in the repeated measurement analyses performed ($p>0.05$). Alongside this, only the mean score of the resource use sub dimension of the PDOS was found to increase at the end of the first year ($p<0.05$). The personal and occupational developments of the students were found to be on a good level, although with no change in development levels in the two year monitoring process.

Keywords: P*ersonal improvement, Occupational improvement, Education, Nursing student*

1. Giriş

Günümüz toplumunun karmaşık sağlık bakım gereksinimlerine yanıt verebilecek ve sağlık bakımını etkili bir şekilde yönetebilecek hemşireler mezun etmek, hemşirelik eğitim kurumlarının öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır (Kelleci ve ark., 2011). Hemşirelik eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan (Aydoğan, 2016), öğrencilerin hemşirelik mesleğinde var olan değer, tutum, bilgi ve becerilerin kullanılmasında yeterlilik kazanmasını ve öğrencilikten profesyonelliğe geçmelerini sağlamayı amaçlayan (Eşer, Khorshid ve Denat, 2008) planlı bir eğitim programıdır (Köksal ve Yurttaş, 2015). Bu sistemde hemşirelik öğrencilerinden eğitim süreci sonunda iletişim, otonomi eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme gibi profesyonel beceriler kazanması beklenmektedir (Birol, 2004).

Kişisel gelişim, bireyin kendisini zihinsel, sosyal, duygusal ve davranışsal açıdan en iyi şekilde yetiştirme ve mevcut potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyma sürecini yansıtmaktadır. Kişisel gelişim yönelimi, özellikle bireyin üniversiteden iş hayatına geçiş sürecinde önemli rol oynayan etkenlerden biridir (Yalçın ve Malkoç, 2013). Bu bağlamda sağlık bakım hizmeti sunmada primer sorumluluğu bulanan hemşirelik öğrencilerinin kişisel gelişim yönelimlerinin yüksek olması önemlidir.

Mesleki gelişim, meslektekilerin ya da meslek üyesi adaylarının konferans ve seminerlere katılması, beceriye dayanan eğitim kurslarının, hizmet içi eğitim kurslarının, üniversite dersleri ve pratisyenler tarafından üstlenen bireysel etkinliklerin düzenlenmesiyle ilgilidir (Herdman, 2007). Hemşirelik eğitiminde mesleki gelişim süreci, öğrencilere mesleki değer, inanç ve tutumları, mesleki felsefi ilkeleri kazandırmayı ve bunu kişiliğinin bir parçası haline getirerek, davranış değişikliklerine neden olarak profesyonel bir benlik kazanmasını hedeflemektedir (Yilmaz ve ark., 2016).

Profesyonel benliğin birçok tanımı yapılmış olmakla birlikte meslekle bütünleşme, kişinin kendisini bir mesleğin üyesi olarak algılaması, mesleki rol ve sorumluluklarından emin olma, mesleki bilgi ve becerilerde kendini yetkin hissetme ve mesleğin felsefi ilkeleri, değer, inanç ve tutumlarını içselleştirme şeklinde özetlenebilir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2011). Profesyonel benliğin gelişmesi, mesleki eğitim ile başlar ve çalışma hayatı boyunca gelişmeye devam eder (Çam ve ark., 2018). Öğrenci hemşirelerin gelecekte klinik alanda diğer sağlık bakım profesyonelleri ile birlikte profesyonel bir hemşire olarak görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, olumlu profesyonel benlik kavramı oluşturulması önem taşımaktadır. Profesyonel benlik olumlu gelişmediği zaman mesleki alanda söz sahibi olamama, hemşirelik rolünü başarılı bir şekilde yerine getirememe, öğrencilikten mesleğe geçişte sorunlar yaşama ve meslekle bağlantı kurma yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır (Costello 2004). Bu durum bakım kalitesi ve hasta memnuniyetini etkilemektedir (Nasrin, Soroor ve Soodabeh 2012). Profesyonel kimliğin hemşirelik eğitim süreci içerisinde önemli oranda geliştiği ve kişisel benlik kavramının ise profesyonel kimliğin şekillenmesinde temel oluşturduğu iyi bilinmektedir (Edwards ve ark. 2010).

2. Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırma, hemşirelik eğitim programının hedefleri arasında yer alan kişisel ve mesleki gelişimi sağlama konusunda, öğrencilerin kişisel gelişim yönelimi ve profesyonel benlik kavramı düzeylerinin iki yıllık eğitim süreci içerisinde gelişimlerini izlemek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırmada yanıtlanması beklenen sorular;

- İki yıllık hemşirelik eğitimi sonunda öğrencilerin kişisel gelişim yönelimleri ne düzeydedir?
- İki yıllık hemşirelik eğitim sonunda öğrencilerin profesyonel benlik kavramı ne düzeydedir?
- İki yıllık hemşirelik eğitim sürecinde öğrencilerin kişisel gelişim yönelim düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
- İki yıllık hemşirelik eğitim sürecinde öğrencilerin profesyonel benlik kavramı düzeyleri arasında farklılık var mıdır?

Araştırmanın Evreni/Örneklemi

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesinin hemşirelik bölümünde öğrenim gören 161 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama formlarını eksiksiz dolduran 153 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Eraçları

Veriler öğrenci tanıtıcı bilgi formu, Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği ve Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Gelişimi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Öğrenci tanıtıcı bilgi formu; Araştırmacılar tarafından hazırlanan form öğrencilerin sosyodemografik ve hemşirelik mesleği ve eğitimi ile ilgili özellikleri belirlemeye yönelik (yaş, cinsiyet, hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumu, tercih sırası ve nedeni gibi özellikler vs..) 8 sorudan oluşmaktadır.

Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği (KGYÖ); Robitschek ve ark. (2012) tarafından geliştirilmiş olan, Yalçın ve Malkoç (2013) tarafından Türkçe`ye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek, 16 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipinde olan ölçek "0" Hiç Katılmıyorum, "1" Çoğunlukla katılmıyorum, "2" Kısmen Katılmıyorum, "3" Kısmen Katılıyorum, "4" Çoğunlukla Katılıyorum ve "5" Tamamen Katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar 0 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçeğin 4 alt boyutunun vardır. Bu boyutlar, planlı olma, değişime hazır olma, kaynakları kullanma ve amaçlı davranıştır. Puanların yüksekliği, öğrencilerin kişisel gelişimlerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Ölçeğin kullanılması konusunda ilgili yazardan yazılı izin alınmıştır.

Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Gelişimi Ölçeği (ÖHPBKÖ); Sabancıoğulları ve Doğan (2011) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenirliği yapılan ölçek öğrencilerin profesyonel benlik gelişim düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır. 4'lü likert tipinde (1=hiç katılmıyorum, 4= çok katılıyorum) olan ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin mesleki memnuniyet, mesleki yetkinlik ve mesleki nitelikler olmak üzere 3 alt boyutu vardır. ÖHPBKÖ' nin, 31 maddesi düz, 14 maddesi ise ters ifade edilmiş maddelerden oluşmaktadır. Puanlarının toplanması ile elde edilen toplam puan 45-180 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği, öğrenci hemşirelerin profesyonel benlik kavramının olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir. Ölçeğin kullanılması konusunda ilgili yazardan yazılı izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama formları, yüz yüze görüşme yoluyla öğrencilerin ilk eğitime başladıkları hafta, ilk yılın sonunda ve ikinci yılın sonunda bir ders saatinde toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, öğrencilere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek sözel onamları alınmıştır. Formları öğrenciler kendileri doldurmuş ve araştırmacılara teslim etmişlerdir.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 22.00 paket programında yapılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede frekans dağılımı, ortalama, Paired Sample t testi ve tekrarlı ölçümlerde ANOVA testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin yaş ortalaması 18.74±1.30 yıl olup %68'i kadındır. Öğrencilerin %10.5'i Sağlık Meslek Lisesi mezunu olup %55.5'i gelir durumunun iyi olduğunu ve %51.7'i ilçede yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin %83'ü hemşirelik eğitiminden memnun olduğunu, %37.3'ü imkanı olsa hemşirelik dışında başka bir bölümde okumak istediğini ve %92.2'si mesleki geleceğini düşündüğünde kendini iyimser hissettiğini belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. *Öğrencilerin kişisel ve mesleki özelliklerinin dağılımı (N=153)*

Özellikler	**n**	**%**
Yaş (yıl) Ort±SS)	18.74±1.30 (min=18, max=23)	
Cinsiyet		
Kadın	104	68.0
Erkek	49	32.0
Mezun olunan lise		
Sağlık meslek lisesi	16	10.5
Anadolu Lisesi	74	48.4
Diğer	63	41.1
Gelir durumu		
İyi	85	55.5
Orta	47	30.7
Kötü	21	13.8
Yaşadığı yer		
Büyükşehir / İl	48	31.4
İlçe	79	51.7
Kasaba/köy	26	16.9
Hemşireliği isteyerek seçme durumu		
Evet	112	73.2
Hayır	41	26.8
Hemşirelik eğitiminden memnuniyet durumu		
Memnunum	127	83.0
Memnun değilim	26	17.0
İmkanı olsa hemşirelik dışında bir eğitim almak isteme durumu		
Evet	57	37.3
Hayır	96	62.7
Mesleki geleceğine ilişkin değerlendirme		
İyimser	141	92.2
Kötümser	12	7.8

Tablo 2'de hemşirelik öğrencilerinin KGYÖ ve ÖHPBKÖ genel ve alt boyut puan ortalamaları verilmiştir. Hemşirelik eğitiminin ikinci yılının sonunda öğrencilerin KGYÖ genel puan ortalamasının 63.54±8.22 ve ÖHPBKÖ genel puan ortalamasının 141.52±14.36 olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin KGYÖ ve ÖHPBKÖ puan ortalamalarının her üç görüşmede de ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ilk eğitime başladıkları dönem ile öğrenime devam ettikleri ikinci yıl sonunda KGYÖ ve ÖHPBKÖ genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ancak, KGYÖ'nin planlı olma alt boyutu ile ÖHPBKÖ'nin mesleki yetkinlik ve mesleki nitelik alt boyutlarında ikinci yıl sonunda yükselme olduğu, buna rağmen ÖHPBKÖ'nin mesleki memnuniyet alt boyutunda düşüş olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Görüşmeler arası karşılaştırmada, yapılan tekrarlı ölçüm analizinde de, KGYÖ ve ÖHPBKÖ genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte sadece KGYÖ'nin kaynakları kullanma alt boyut puan ortalaması ilk yılın sonunda yapılan ölçümlerde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$) (Tablo 2).

Tablo 2. *Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iki yıllık izlemde karşılaştırılması*

Ölçekler	**İlk görüşme**	**İkinci görüşme**	**Son görüşme**	**t /p**	**F /p**
	Ort±SS	**Ort±SS**	**Ort±SS**		
Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği					
Planlı olma	19.26±4.28	20.62±3.23	20.23±2.82	-2.510/**0.013***	5.678/0.058
Değişime hazır olma	16.03±2.97	16.57±2.77	16.42±2.31	-1.201/0.232	4.795/0.091
Kaynakları kullanma	10.90±2.67	11.25±2.26	10.98±2.05	-0.303/0.763	8.521/**0.014***
Amaçlı davranış	15.45±2.99	16.71±2.51	15.77±2.55	-0.991/0.324	2.320/0.313
Genel	61.66±10.30	65.15±8.72	63.54±8.22	-1.931 /0.055	3.738/0.154
Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği					
Mesleki memnuniyet	24.45±3.99	24.93±3.87	23.19±4.18	2.831/**0.005***	0.945/0.624
Mesleki yetkinlik	21.67±3.15	22.63±3.14	22.51±3.68	-1.985/**0.049***	1.969/0.374

Mesleki nitelik	93.70±9.79	99.25±10.20	96.14±9.87	-2.276/**0.024***	0.444/0.801
Genel	139.84±13.91	147.08±14.98	141.52±14.36	-1.029/0.305	0.606/0.739

t:Paired sample t testi ; F:Tekrarlı ölçümlerde ANOVA; *p<0.05

4. Tartışma ve Sonuç

Günümüzün hızla değişen sağlık hizmetleri ortamında, hemşirelik mesleğinin profesyonelleştirilmesi amacıyla, kişisel ve mesleki anlamda gelişim gösteren hemşirelere gereksinim vardır. Bu bağlamda hemşirelik öğrencilerinin kişisel gelişim yönelimi ve profesyonel benlik kavramı düzeylerini iki yıllık eğitim süreci içerisinde gelişimlerini izlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Üniversite yaşamı, sosyal ilişkilerin ve arkadaşlık ilişkilerinin önem kazandığı, akademik faaliyetlerin ön planda olduğu, öğrencilerin kariyer hedefleri doğrultusunda ilerlemeye çabaladığı bir çevredir. Üniversitede geçirdikleri zaman boyunca öğrenciler, gelecek yaşamlarını planlama ve bu doğrultuda adım adım kendilerini geliştirme çabası içindedirler (Yalçın ve Malkoç, 2013). Çalışmada hemşirelik öğrencilerinin kişisel gelişim yönelim düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu, ancak ilk hemşirelik eğitimine başladığı zaman ile ikinci yılın sonunda kişisel gelişim yönelim düzeyleri arasında farklılığın olmadığı, sadece planlı olma alt boyutunda anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Literatürde konu ile ilgili benzer çalışma bulunmamakla birlikte hemşirelik öğrencileri açısından elde edilen bu bulgu düşündürücüdür. Çalışma bulgusu, değişen ve gelişen zaman içerisinde hemşirelik öğrencilerinin kişisel gelişime önem verme konusunda yönlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Profesyonel benlik, hemşirelik mesleğinin akademik ve profesyonel gelişiminin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Najafi et al, 2014). Çalışmada öğrencilerin profesyonel benlik kavramı düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Çam ve ark.'nın (2018), Woo ve Tak'ın (2015) çalışması ile Najafi et al. (2014) çalışmasında öğrencilerin profesyonel benlik düzeylerinin; Iacobucci et al (2013) çalışmasında profesyonel hemşirelik değerleri düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin mesleki yetkinlik ve mesleki nitelik alt boyutlarında ikinci yıl sonunda yükselme olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulgusu, hemşirelik eğitiminin hedefleri doğrultusunda istenen bir bulgudur. Bu bulgu, verilen eğitimin öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu algı geliştirmelerine, profesyonel rol ve sorumluluklarının bilincinde olmalarına, mesleğine sahip çıkan adaylar olma özelliğine sahip olması açısından olumlu değerlendirilmektedir.

Literatürde olumlu bir profesyonel kimlik geliştirildiğinde, meslekten doyum alma ve memnuniyetin arttığı, tükenmişliğin ve işten ayrılmaların azaldığı belirtilmektedir (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Ancak bizim çalışmamızda hemşirelik eğitiminin ikinci yılının sonunda öğrencilerin mesleki memnuniyet düzeylerinde anlamlı düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin hemşireliği profesyonel bir meslek olarak değil de kolay iş bulma imkanı nedeniyle tercih etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Günümüzde hemşirelik mesleğinin uygulanması ile ilgili yaşanan sorunlar göz önüne alındığında kişisel ve mesleki yönden gelişmiş öğrenci hemşirelere gereksinim duyulmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin iyi düzeyde olduğu, bununla birlikte iki yıllık izlem sürecinde gelişim düzeylerinde farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilere kişisel ve mesleki gelişim ve kazandırmaya yönelik eğitimin programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

Aydoğan, S. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin klinik beceri kazanmaları sırasında karşılaştıkları etik problemler. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3(2), 120-123.

Birol, L. (2004). *Hemşirelik Sureci*. Istanbul: Etki Matbaacılık Yayıncılık. 6.Baskı.

Costello, C.Y. (2004). Changing clothes: Gender ınequality and professional socialization. *National Women's Studies Association Journal*, 16(2), 138-155.

Çam, O., Yalçıner, N., Demir, B., İnce, Ş., Koçoğlu, Z., Sağlam, B. (2018). Öğrenci hemşirelerde profesyonel benlik kavramı ve etkileyen faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 34(1), 66-78.

Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., Hebden, U.A. (2010). Longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30, 78–84.

Eşer, İ., Khorshid, L., Denat, Y. (2008). Hemşirelik mesleğini algılamada ilk klinik uygulamanın etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 24(1), 15-26.

Herdman, E.A. (2007). Hemşirelikte mesleki gelişim. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 2-4.

Iacobucci, T.A., Daly, B.J., Lindell, D., Griffin, M.Q. (2013). Professional values, self-esteem, and ethical confidence of baccalaureate nursing students. *Nurs Ethics*, 20(4), 479-490.

Kelleci, M., Gölbaşı, Z., Doğan, S., Tuğut, N. (2011). Entegre Eğitim programında öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: Bir izlem çalışması. *İ.Ü.F.N. Hem. Derg*, 19(1), 23-28.

Köksal, L.G., Yurttaş, A. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeyleri. *Balıkesir Sağlık Bil Derg,* 4(1), 10-15.

Najafi, S.S., Golmakani, R.R., Moattari, M., Momennasab, M. (2014). Study of professional self -concept of nursing students of Shiraz University of medical science. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8 (11), 1916-1921.

Nasrin, H., Soroor, P., Soodabeh, J. (2012). Nursing challenges in motivating nursing students through clinical education: A grounded theory study. *Nursing Research and Practice*, 1-7. doi:10.1155/2012/161359.

Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2011). Öğrenci hemşirelerde profesyonel benlik kavramı ölçeği (ÖHPBKÖ): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi,* 27(2), 35-45.

Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), :275-282.

Yalçın, İ., Malkoç, A. (2013). Kişisel Gelişim Yönelimi Ölçeği-II'nin türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26, 258-266.

Yilmaz, F.T., Sabancıoğulları, S., Kumsar, A.K. (2016). Motivation in the first year of nursing education: ıt's relationship with professional self-concept, self-esteem. *Arch Nurs Pract Care,* 2(1), 50-56.

Woo, H.Y., Tak, Y.R. (2015). Professional self-concept and caring perception in nursing students. *Advanced Science and Technology Letters (Healthcare and Nursing*), 88, 79-82.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Becerileri ve Sınıf Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar

Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
egitimhekimi@gmail.com
Öğr. Gör. Ayfer KESKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
akeskin@omu.edu.tr

Özet

Özel eğitim gerektiren öğrenciler fiziksel, duygusal, zihinsel gelişim açısından akranlarından farklılıklar gösteren çocuklardır. Bu farklılıkların nedenleri; Öğrenme öğretme ortamı değişkeni, eğitim programının uygulanışı, sınıf yönetim yaklaşımları …vb. kaynaklı olabilir. Bu da genel sınıflarda yaşanan sınıf yönetim sorunlarının dışında sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Dolayısıyla özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde sahip olması gereken beceriler de özel eğitim grubunun özelliğine bağlı olarak (görme, işitme, zihinsel engelli vb.), değişiklik göstermekte, öğretmenler de olası sorunlara daha farklı çözümler üretmektedirler. Bu doğrultuda araştırmada Samsun il merkezinde resmi özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ve sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla, bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırma genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Samsun merkez ilçelerinde bulunan resmi 3 özel eğitim kurumunda görev yapan, 91 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" ve "Odak Grup Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Çalışma grubundaki dağılımın normal dağılım özelliği göstermemesi nedeniyle nicel verilerin analizinde non-parametrik teknikler kullanılmıştır. Amaçlı, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan odak grup görüşmeleri ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada özel eğitimde görev yapan öğretmelerin "Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği" puan ortalamaların 3,03 ile yeterli olduğu görülmüştür. Mezun olunan lisans programı açısından özel eğitim lehine anlamlı fark bulunurken diğer değişkenler açısından fark bulunmamıştır. Odak grup görüşmelerde ise sınıf içi istenmeyen davranışların başında, duygu davranış bozukluğundan kaynaklanan öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimde yaşadıkları sorunlar gelmektedir. Bu sorunların temelinde ise dürtüler ve dikkat eksikliğinin bulunduğu görülmüştür. Sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin önlemlerin başında ise davranış sonu hatırlatma, uyarma ve davranışın görmezden gelinmesi (sönme) gibi tepkilerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Özel eğitim, Öğretmen görüşleri, Sınıf yönetimi*

Special Education Teachers' Classroom Management Skills and Problems in Classroom Management Teachers

Dr. Şener ŞENTÜRK
Ondokuz Mayıs University
egitimhekimi@gmail.com
Lecturer Ayfer KESKİN
Ondokuz Mayıs University
akeskin@omu.edu.tr

Abstract

Students with special educational needs are children who are physically, emotionally and mentally different from their peers. Therefore, there are marked differences in applying a number of educational variables such as teaching and learning environment, education program, approaches to classroom management and it is likely to have extraordinary classroom management problems. In relation with classroom management problems, the skills of special education teachers about classroom management may vary with the characteristics of special education group (visually-impaired, hearing- impaired, mentally disabled etc.) and thus teachers can make different solutions for possible problems. Accordingly, this study aims at researching the classroom management skills and problems of special education teachers working in formal special education institutions in Samsun and how they find solutions for these problems. The research is a descriptive study carried out with general survey method. A mixed method in which both quantitative and qualitative data are gathered is used in the research. 91 special education teachers working in 3 formal special education institutions in Samsun are the target population of the study. The research data was gathered from "Scale of Classroom Management Skills" and "Focus Group Interviews Form". As the distribution in study group does not have normal distribution, non-parametrical techniques are used in analyzing quantitative data. Defined with purposive sampling method, focus group interview forms are analyzed with content analysis. As one of the results of the research, special education teachers' point average gathered from "Scale of Classroom Management Skills" is sufficient with an average of 3,03. While there is a statistically significant difference in in terms of graduate program, there aren't any differences in terms of other variables. During focus group interviews, it is found that the communication problem among children which stems from emotional and behavioral disorder is the main behavior in undesirable behaviors in classroom. It is clearly seen that impulsion and lack of attention are the underlying factors of these problems. Moreover, it is determined as a result of the research that reactions such as reminding, warning, ignoring the behavior can be regarded as the main precautions taken against the undesirable behaviors in classroom.

Keywords: *Special education, Teachers' views, Classroom management*

1. Giriş

Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinden biri olan *bireysel farklılıklar* özel eğitimin can damarı olup, özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için de anahtar vazifesi görmektedir. Farklılıkların fazla olduğu durumlarda genel eğitim veren okullarda öğrenciye gerekli destek eğitim verilemediğinden özel eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Özel eğitim, " Özel eğitime gereksinimi olan kişilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını gidermek için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine bağlı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim " olarak tanımlanır (MEB, 2006, s.2). "Özel eğitim okulu ise engelli çocukların devam ettiği, Millî Eğitim Bakanlığı idaresindeki Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı yatılı ve gündüzlü resmi okullardır " (MEB, 2006, s.2). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel gereksinimi olan

çocuklar ‘özel eğitim gerektiren birey terimi altında incelenmekte ve bu terim çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren birey’ olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2003, s. 14). Öğretmen, sınıf ortamında farklı özellik ve ihtiyaçları olan tüm öğrencilerin öğretmenidir ve tüm öğrencilere hitap etmek zorundadır. Sınıfların ortak özellikleri gereği, sınıf ortamındaki öğrenciler hiçbir zaman homojen bir grup değildir. Sınıflardaki öğrencileri; başarısız, dikkat eksikliği ve hiperaktif, özel öğrenme güçlüğü, görme özürlü, işitme özürlü, konuşma özürlü, bedensel özürlü, uyum ve davranış bozukluğu ve üstün nitelikli v.b. olarak sıralamak mümkündür (Dağlı, 2011). Ancak bu genel başlıklara uygun okullar açılsa dahi her öğrencinin farklı özellik ve gereksinimi olduğu bir gerçektir.

Gün geçtikçe özel eğitim kurumları, yasaların desteğiyle toplumdaki ihtiyacı karşılamaya yönelik olarak her bireye eğitim verebilecek olanak ve fırsatlarla yeniden yapılandırılmıştır. Bu bağlamda sosyal, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri ile akranlarından önemli derecede farklılıklar gösteren bireyler özel eğitim kapsamında eğitim alma haklarına kavuşmuşlardır. Her çocuğun, bir diğerinden farklı olduğu gerçeğinden yola çıkılarak hazırlanan bu farklılıklar bilişsel, duyuşsal ve bedensel olarak kabaca gruplanabilir. Farklılığı gereği her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine, hızına ve duygusal özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu çocuklarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır.

Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden yani nelerin öğretileceği yönünden farklılaşmaktadır. Olağan çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük bir kısmını yetersizlikten etkilenmiş özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara, yoğun ve sistematik biçimde öğretmek gerekmektedir. Örneğin; giyinme, yemek yeme, yetişkinleri gözleyerek, taklit ederek öğrenirler. Genel eğitimden özel eğitimin ayrıldığı bir diğer nokta ise, içeriğin düzenlenmesidir. Genel eğitimde içerik, ortalama çevresindeki çocuklar için merkezi programlarla belirlenirken, özel eğitimde programın içeriğini çocuğun ihtiyaçları belirler (Gökyer, 2015, s. 280). Özel eğitimin pratik amacını Kırcaali-İftar (1998), şu şekilde özetlemiştir: Özel eğitim; ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlamıştır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 3).

En güvenilir ve profesyonel kişilerce, planlı olarak özel eğitim destek hizmetinin verildiği yerler ise Özel eğitim okulları ve sınıflardır. Eğitim ve öğretimin gerçekleştiği en doğal ve temel ortam olan sınıfta; “ Sınıf yönetiminin ilk temel amacı, öğretimin gerçekleştirilebileceği bir ortam oluşturmak ve belli istenilen amacı gerçekleştirmektir. Bu üst amaca bağlı olarak sınıf yönetiminin diğer amaçları da şu şekilde sıralanabilir:
1- Zamanın etkili bir biçimde kullanımını sağlamak,
2- Derse devamsızlığı en aza indirgemek,
3- Sınıf kurallarını belirleyip öğrencilere benimsetilmesi,
4- Sınıf yaşamının kolaylaştırılmasına yönelik öğrenci-öğrenci, öğrenci–öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi,
5- İstenen davranış düzenlemelerinin oluşturulması,
6—Sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması,
7- Öğrenci motivasyonunun sağlanması,
8- Etkili bir iletişim ortamının oluşturulmasıdır (Kayabaşı, 2010, s.62).

Öğretmen ve öğrenciler bu temel amaçları gerçekleştirmek için sınıf ortamında birbirleriyle iletişim kurmakta, çevreleriyle etkileşimlerini arttırmaktadır. Söz konusu sınıf ortamında aynı ortamda ve aynı anda birbirinden farklı durumlar yaşanmaktadır. Bu da öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini günümüz şartlarında bir an önce geliştirmesini mecbur kılmaktadır. Ayrıca günümüz eğitim sistemi birçok öğrencinin birlikte eğitim aldığı bir sistem olan okullardan oluşmaktadır. Alanına hâkim, bilgili ve donanımlı iyi bir öğretmen görevlendirilmiş olsa bile sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi becerilerine yeterli düzeyde sahip değilse, okul sisteminde her öğrenci için verimli bir eğitim mümkün olmayabilir (Koçoğlu, 2013, s.19). Etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli becei, sınıftaki öğrencileri ve kaynakları eğitimin amaçları doğrultusunda harekete geçirme yani yönetme becerisidir (Demirtaş, 2005, s.13). İyi yönetilen sınıflarda öğrenci, öğretmen tarafından yönlendirilmeksizin amaçlandığı şekliyle sorumluluklarını yerine getirir. İstenmedik davranışlar en alt düzeydedir ve çatışma yok denecek kadar azdır. Öğrenciler öğrenir, öğretmenler kendilerini başarılı, hatta ödüllendirilmiş hisseder. Diğer taraftan, iyi yönetilmeyen sınıflar düzensizlik içerisindedir. Dersle ilgili olmayan verimsiz gürültüler sınıftan yükselir. Öğrenciler doyumsuzdur ve istenmedik davranışlar sergilerler (Günbayı, 2006, s.215). Kısaca sınıf yönetimi etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına dönük, etkinlikleri tanımlar (Aydın, 2011, s.17) . Sınıf yönetimi etkinlikleri beş boyutta ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2002: 8):
a) Sınıf ortamının fiziksel düzenine ilişkin etkinlikler
b) Plan-program etkinlikleri
c) Sınıfta ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgili etkinlikler
d) Davranış düzenlemelerine ilişkin etkinlikler
e) Süre kullanımına ilişkin etkinlikler.

Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden beklenenler; sınıfı eğitim-öğretime hazır hale getirmesi, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleyip benimsetmesi, öğretimi düzenleyip sağlıklı bir şekilde sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranış göstermelerini sağlamasıdır (Ağaoğlu, 2005, s.7). Etkili bir sınıf yönetiminin ön şartı; alanda yeterlilik, üst düzey öğretim becerileri ve sınıf yönetimi becerileridir. Bu yeterliliklere sahip öğretmenlerin sınıflarında disiplin sorunları görülmemektedir (Gözütok, 2000, s.146). Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu

nedenle öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi eğitim-öğretimde birçok önemli sorunun çözülmesine katkıda bulunacaktır (İlgar, 2007, s.3).

Sınıf yönetimiyle ilgili Johansen, Little ve Little (2011) taafından yapılan araştırma bulgularına göre; etkili sınıf yönetiminin öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı, öğrenme zamanının verimli kullanılmasını sağladığı ve olumsuz davranışları azalttığı görülmüştür. Tam tersine etkisiz sınıf yönetiminin; öğrencilerin akademik başarısı, olumlu davranış gösterme becerileri ve öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından negatif sonuçlar doğurduğu saptanmıştır (Akt. Nazlı 2015, s.17). Sınıfta disiplin sağlama, ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik arz ettiği için öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı ve çocukla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümkaya, 2005, s.551). Bununla birlikte literatür taraması sırasında *genel eğitim* öğretmenleri için yazılmış olan *Sınıf Yönetimi* ders kitapları ve ders içerikleri incelendiğinde, bu kitaplarda özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin sınırlı bilgi olduğu (Celep, 2008; Küçükahmet, 2009), bazı kitaplarda ise, konuya ilişkin hiç bilgi bulunmadığı (Aydın, 2011; Toprakçı, 2017) görülmektedir. Yine sınıf yönetiminin, öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal gelişimleri gibi pek çok konuda olumlu etkilerini gösteren birçok araştırma yapılmış ve sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasındaki güçlü ilişki pek çok araştırma ile ortaya konulmuştur. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörleri inceleyen bir araştırmada (Wang, Haertel ve Walberg, 1994), 179 kitap bölümü, 91 meta-analiz ve 61 eğitim araştırmasının sonuçları toplu halde verilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, öğrenmeyi etkileyen 28 faktör içinde en önemli faktörün sınıf yönetimi olduğunu göstermiştir. Araştırma, başarıya zemin hazırlayan etkili sınıf yönetiminin, öğrenci katılımını artıran, uygunsuz davranışları azaltan ve eğitim zamanının iyi kullanılmasını sağlayan bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Güner, 2010, s.15) olduğu, ancak öğretmenlerin sınıflarını nasıl etkili bir şekilde yönetebileceklerine odaklanan az sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmüştür. Buradan hareketle araştırmada, Özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin sınıf yönetim becerielri ve sınıf yönteminde karşılaştıkları sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm önerilerine yönelik bu araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada yer aldığı, karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının daha anlaşılır bir çalışma için nitel ve nicel araştırma gibi iki ya da daha fazla analiz tekniğinin bir arada kullanılmasıdır (Greene, 2005, Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, 2017–2018 Öğretim yılında Samsun ili merkezde resmi özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmanın yapıldığı zamanda izinli öğretmenler dışında bütün öğretmenler araştırmaya dahil edildiği için örnekleme yoluna gidilmemiştir. Çalışma evreninde 3 özel eğitim kurumu bulunmakta olup, buralarda görev yapan 91 öğretmenin 56'sı kadın, 35'i erkek öğretmendir.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda survey (anket) tekniği kullanılmış, çalışma evreninin tamamına ulaşıldığı için örnekleme yoluna gidilmemiştir. Araştırmada nicel veriler, Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilen "SınıfYönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği" ile elde edilmiştir. "Her zaman", "sık sık", "nadiren" ve "hiçbir zaman" olmak üzere 4'lü likert tipindeki ölçek tek boyutlu olup 40 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin puanlama aralığı: "1,00-1,74 arası: Hiçbir zaman; 1,75-2,49 narası: Nadiren; 2,50-3,24 arası: Sık sık; 3,25- 4,00 arası: Her zaman" şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82'dir. Bu araştırma için yapılan iç tutarlılık güvenirlik Cronbach Alpha değeri 0,72 bulunmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise, durum çalışması ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, odak grup görüşmesi ile elde edilmiş olup, amaçlı ve uygun örnekleme yöntemi ile görüşmeye katılabileceğini ifade eden öğretmenlerden elde edilmiştir. Görüşme öncesinde literatür ve nicel verilerden elde edilen veriler incelenmiş, bu doğrultuda dört soru oluşturulmuştur. Bu sorular şunlardır: 1. Öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri nasıldır? 2. Sınıf içi istenmeyen davranışlar genellikle nelerdir? 3. Sınıf içinde istenmeyen davranışlar hangi durumlarda meydana gelmektedir? 4. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını önlemek için aldığınız önlemler (baş etme stratejileriniz) nelerdir? Görüşme soruları için, biri özel eğitim, diğeri eğitim yönetimi alanından iki uzman görüşünün ardından, 6 öğretmenle ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Formda herhangi bir düzeltmeye ihtiyaç duyulmamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin kullanıldığı araştırmada görüşmeler öğretmenlerin haziran ayı seminer dönemine denk getirildiği için uygulama kolay yapılmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak yapılan görüşmelerde görüşme kaydının yanı sıra katılımcıların kişisel özellikleri de araştırmacılar tarafından görüşme sırasında not edilmiştir. Odak grup görüşme sürecinde Yıldırım ve Şimşek'in (2005), en az 5 oturum, 6-8 kişilik katılımcı ve 4-5 soruyu geçmeyecek şekilde düzenlenmesi dikkate alınmış ve 5 oturum düzenlenmiştir. Oturumlardan ilk ikisi işitme engelliler, diğerleri ise zihinsel engelliler okulunda düzenlenmiştir. Oturumlarda 6-9 arası katılımcı yer almış, toplamda 40 katılımcı odak grup görüşmesine dahil edilmiştir

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde kullanılmış, değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Nicel verilerin dağılımının normallik gösterip göstermediği hususunda katılımcı sayısı 35'ten büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır (McKillup, 2012). K-S neticesinde dağılımın normal olmaması nedeniyle, nonparametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde görüşme kayıtları, grup görüşme sırası rakamla ve öğretmen kodu ise katılımcı adı ile ve rakamla kodlanarak analiz edilmiştir (Örneğin: 2K15, 2. odak görüşme, Katılımcı öğretmen 15).

3. Bulgular

Araştırmanın temel ve alt amaçlarına ilişkin nicel ve nitel bulgular aşağıda verilmiştir.

Demografik özelliklere ilişkin bulgular:

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demogragfik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Demografik Özellikler*

Değişkenler	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	56	61,5
	Erkek	35	38,5
Kıdem	1-10 yıl	27	29,6
	11-20 yıl	43	47,3
	21 yıl ve üzeri	21	23,1
Mezun olunan lisans programı	Zihinsel Eng. Öğrt.	29	31,8
	İşitme Eng. Öğrt.	8	8,8
	Sınıf Öğretmenliği	37	40,7
	Diğer	17	15,1
Görev yapılan okul türü	İşitme Eng. Okulu	33	36,3
	Zihinsel Eng. Okulu	58	63,7

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işitme ve zihinsel engelliler okulundan olup, nicel verilerin elde edilmesinde 91, nitel verilerde ise 40 öğretmen görüşü alınmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine ilişkin bulgular.

Sınıf yönetimi beceri düzeyleri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Bulgular*

Ölçek	n	x	ss	Ortalamanın Aralığı
Sınıf Yönetimi Becerileri	91	3,01	0,2688	Sık Sık

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili aritmetik ortalamanın 3,01olduğu, bu değerin 4 dereceli ölçekte "Sık sık yaparım" aralığında (2,50-3,24) olduğu görülmektedir. Bu sonuç; özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin "Sık sık" aralığında gerçekleştiğini yani " Yeterli " olduğunu göstermektedir. Görüşme sırasında elde edilen verilerin analizine göre öğretmenlerin çoğunluğu (n=34), okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu düşüncesindedir. Bu görüşe katılmayan öğretmenlerin ise, genellikle (n=4) özel eğitim mezunu öğretmenler oldukları görülmüştür. Katılımcılardan, öğretmenlerin yeterli sınıf yönetim becerisine sahip olduğunu ifade eden bir öğretmen görüşünü:

" Sınıf mevcutları zaten az ve her çocuğun kendine özel durumları göz önünde bulundurulduğunda (işitme engelli, zihinsel engelli gibi), öğretmenin sınıf yönetiminde zorlanacağını düşünüyorum."(2K12); "Öğretmenler sınıf yönetiminde sorun yaşamamaktadır. Asıl sorun, öğrenci verilerindedir. Veliler çocuklarıyla ilgilenmedikleri gibi bizi de bir bakıcı olarak görmekteler."(3K18) şeklinde açıklamıştır. Başka bir öğretmen ise:" Bir öğretmenin eğitim verdiği öğrenci grubuna ilişkin (ilkokul, lise, ergenlik, özel eğitim…) zihinsel, duyuşsal, fiziksel gelişim düzeylerini, davranış bozukluklarını ve bu davranışın altında yatan nedenleri iyi bilmesi gerekir. Bu da ancak (birkaç özverili öğretmen dışında) özel eğitim mezunu öğretmenlerce sağlanabilir. Bu nedenle özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin çoğunun, sınıf yönetim becerilerinin iyi olmadığını düşünüyorum." (5K34) şeklinde açıklamıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri

Sınıf yönetimi beceri düzeyleri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu*

Cinsiyet	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
Kadın	56	42,46	2378,00	782,000	-1.616	,106
Erkek	35	51,66	1808,00			

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U= 782,0 p>.05).

Görüşme sırasında ise öğretmenlerin, sınıf yönetim becerisinin cinsiyetle bir alakası olmadığı (n=36) görüşünde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu görüşü bir kadın öğretmen şöyle açıklamıştır; " Öğrencilerimizin bir kısmı köylerden gelen ve burada yatılı kalan öğrencilerdir. Köylerdeki cinsiyete yüklenen anlam sınıfta da devam ediyor. Öğretmen sınıf yönetiminde ne kadar iyi olursa olsun, erkek öğrenciler, kadın öğretmenden çekinmiyor, hatta yeri geliyor efeleniyor. Ama aynı öğrenci erkek öğretmenin dersinde mum gibi oluyor. Dolayısıyla öğretmenin sınıf yönetim becerisini öğretmenin cinsiyeti değil, öğrencinin kadın algısı şekillendiriyor. Bu da erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından daha iyi olduğu (ki bu fikre katılmıyorum) şeklinde yorumlanıyor." (3K17).

Mesleki kıdem türü değişkenine göre kruskal wallis analizi

Sınıf yönetimi beceri düzeyleri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi*

Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p
1-10 Yıl	27	39,61	2,498	2	,287
11-20 Yıl	43	47,55			
21 Yıl ve üzeri	21	51,05			

Tablo 4'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına göre [$\chi 2$=2,498,p>.05] mesleki kıdem bakımından anlamlı fark bulunmamıştır.

Görüşme sırasında öğretmenlerin yarıdan çoğu (n=28), sınıf yönetim becerisinin kıdemle bir alakası olmadığı görüşündedir. Bu görüşü bir kadın öğretmen şöyle açıklamıştır; "Sınıf yönetimi öğretmenin becerileri ile alakalı bir durumdur. Bu dersi lisans döneminde her öğretmen aldığı gibi, uygulamalarda da bu durum daha da pekişiyor. Kaldı ki sınıfların kalabalık olmaması da yönetimi kolaylaştırıyor. 10 ya da 20 yıllık öğretmen olmanız, sınıfta ki 3-5 öğrenciye ilişkin yönetim anlayışınızı etkilemiyor" (1K6). Bir başka kadın öğretmen ise bu fikrin aksine; " Gönüllü veya mecburen alana geçiş yapmış olan öğretmenlerin bir de öğretmenlik deneyimi açısından tecrübesiz olması, sınıf yönetim becerilerini etkilemektedir. Bu sebeple en az 10 yıllık bir öğretmenin tecrübesi ile göreve yeni başlamış ve alan dışı bir öğretmenin sınıf yönetim becerileri elbette farklı olacaktır" şeklinde açıklama yapmıştır" (4K26).

Mezun olunan lisans program türü

Sınıf yönetimi beceri düzeyleri puanlarının mezun olunan lisans programına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Mezun olunan lisans programı değişkenine göre Kruskal Wallis-H Testi*

Gruplar	N	$\bar{x}_{sira}$	x^2	sd	p	Farklılık
1.Zihinsel Eng. Öğrt.	29	46,72	10,079	3	,018*	1-4
2. İşitme Eng. Ögrt.	8	41,88				3-4
3. Sınıf Öğretmenliği	37	54,16				
4. Diğer	17	31,40				

*p<0,05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçlarına göre [$\chi 2$=10,079,p<.05] mezun olunan lisans programı bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın oluğunu bulmak için yapılan Mann Whitney-U Testi karşılaştırmalarında, Zihinsel Engelliler Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerle ($\bar{x}$ sıra= 29,14), diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ sıra = 20,48) ve sınıf öğretmenliği mezun öğretmenlerle ($\bar{x}$ sıra = 34,57) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ sıra =20,57) anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan çoğu (n=33) alan uzmanı olmanın öğretmenin en güçlü yanlarından biri olduğu görüşünü savunmaktadır. Katılımcılardan alan değiştirerek özel eğitim öğretmenliğine geçtiğini belirten ve bu görüşü destekleyen bir kadın öğretmen, sınıf yönetim becerisine ilişkin görüşünü: " Sınıf öğretmenliği mezunuyum ve mezun olduğunuz alanda çalışmak sizi güçlü kılıyor. Çünkü alanda kendinizi bilgili ve etkili görüyorsunuz. Mecburiyetten özel eğitime geçiş yapanlardanım. Ancak, zihinsel engellilerle çalışmanın, öğrenci sayısı az olmasına rağmen (köyde de azdı gerçi) ne kadar zor olduğunu gördüm. Tekrar köye dönmeyi düşündüğüm çok oldu. Ama zamanla, alanı, iletişimi, yönetimi araştırdıkça, sordukça, öğrendikçe fikirlerim değişti. Ancak bu alan uzmanı olmanın yerini tutmuyor yine de "(4K30) şeklinde açıklamıştır.

Okul türü değişkeni

Sınıf yönetimi beceri düzeyleri puanlarının okul türü (zihinsel –işitme) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Okul Türü Değişkenine İlişkin Mann Whitney-U Testi Tablosu*

Okul	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	U	z	p
İşitme Engelliler Okulu	33	46,67	1540,00	935,000	-,182	,856
Zihinsel Engelliler Okulu	58	45,62	2646,00			

Öğretmenlerin sınıf yönetim beceri düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (U= 935,0 p>0,05). Katılımcıların tamama yakını (n=36) görev yaptıkları yerin sınıf yönetimi açısından fark etmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir kadın öğretmen, sınıf yönetim becerisine ilişkin görüşünü: " Daha önce köyde, sınıf öğretmenliği de yaptım. Her çocuk özeldir, bu işitme engelli de olsa, zihinsel de olsa, üstün yetenekli de olsa değişmiyor. Çocuk çocuktur. Çocuğun durumuna göre, iletişim yollarında değişiklik olsa da ödül, davranışı görmezden gelmek, ılımlı ya da sert tepkiler kullanmak gibi sınıf yönetiminde kullandığınız beceriler değişmiyor "(4K32) şeklinde açıklamıştır.

Sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri
Sınıf yönetim boyutlarına göre öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Sınıf içi istenmeyen davranışlar*

Sınıf içi istenmeyen davranışlar (Sınıf yönetimi boyutuna göre)	Zihinsel Eng.		İşitme Eng.	
	f	%	f	%
Duygu davranış bozuklukları (Davranış düzenlemeleri, aşırı hareketlilik	26	37,68	10	55,56
Sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi (öğrencilerin birbiriyle iletişiminde bozukluklar)	25	36,23	2	11,11
Zaman yönetimine ilişkin)kuralara uyum göstermekte zorlanma	4	5,80	2	11,11
Plan ve program etkinlikleri	1	1,45	2	11,11
Fiziksel değişken	13	18,84	2	11,11
Toplam	69	100,00	18,00	100,00

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin sınıf yönetim boyutları bakımından istenmeyen davranışların başında duygu davranış bozuklukları temelli davranışların (n=66) yer aldığı, bunlardan en çok saldırganlık, küfür, tehdit vb. duygu davranış bozuklukları ile dikkat eksikliği problemlerinin geldiği görülmektedir. Bu davranışları ise, öğrencilerin birbirleriyle iletişimde yaşadıkları sorunlar (n=27) ve zaman yönetimine (n=6) ilişkin sorunlar takip etmektedir. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir; "Bazı öğrenciler sabahları, okulun bitişiğindeki yurtta kalmalarına rağmen derse geç geliyorlar (2K10). Okulda kullanmak yasak olmasına rağmen, cep telefonu kullandıkları gibi, telefonu da amacı dışındaki işlerde (uygunsuz fotoğraflar) kullanıyorlar (2K9). Özellikle erkekler küfürlü konuşuyorlar (1K4). Sınıfta sürekli birbirlerini şikâyet ediyorlar (2K15). Okullarda genellikle araç-gereç donanım eksikliği var. Öğretmenler kendi imkanları ile yaptıkları materyallerle işi götürüyor. Bunu da her öğretmen zaten yapmıyor (3K19).

Sınıf içi istenmeyen davranışların oluşma nedenleri
Sınıf içi istenmeyen davranışların oluşma nedenlerine ilişkin sıklık düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf içi istenmeyen davranışların oluşma nedenleri*

Sınıf içi istenmeyen davranışların oluşma nedenleri	Zihinsel Eng.		İşitme Eng.	
	f	%	f	%
Bireysel özellikler (Dürtüler, otizm, dikkat eksikliği, dikkat çekme isteği vb.)	20	44,44	11	55,00
Aile (Eğitim düzeyi, gelir durumu, ilgisiz olma vb.)	19	42,22	6	30,00
Zaman yetersizliği	3	6,67	1	5,00
Olumsuz örnekten etkilenme	3	6,67	2	10,00
Toplam	45	100,00	20	100,00

İstenmeyen öğrenci davranış nedenlerinin genellikle, çocukların bireysel özelliklerinden kaynaklanan durumlar (n=31) olduğu ve bunu aile (n=25) etkeninin takip ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir; "Bireysel özelliklerden kaynaklanan istenmeyen durumların ortaya çıkması normal bir durumdur. Ama bu durumu dikkat çekmek için yapan öğrenciler bulunmakta. Özellikle erkek öğrenciler bu durumu sıklıkla kullanmaktalar." (1K7); "Zihinsel çocuğun özrü belli. Dolayısıyla bu çocuğun sınıfta yaşatacağı sorun da bellidir ve bu sorun değildir aslında, çocuktan kaynaklanan bir durumdur. Ama asıl sorun veliler. Birçok veli hala öğrenciyi okula getirme noktasında bilinçli değil. Kaldı ki getirenler de bazıları da ya çok ilgisiz ya da aşırı beklentideler." (4K26).

Sınıf içi istenmeyen davranışları önlemek için alınan önlemler
Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışları önlemeye ilişkin uyguladıkları tedbirler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Sınıf içi istenmeyen davranışları önlemek için alınan önlemler*

Sınıf içi istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri		Zihinsel Eng.		İşitme Eng.	
		f	%	f	%
Sorun davranışı görmezden gelmek	Söndürme	16	24,24	5	20,00
Çevre koşullarını değiştirmek	Mola yöntemi	3	4,55	-	-
	Düzenlemeyi değiştirmek	4	6,06	-	-
Ilımlı kontrol tepkilerini kullanmak	Sözel olmayan İşaretleri kullanmak (Göz teması, beden dili)	4	6,06	4	16,0
	Yapması gereken görevleri hatırlatmak	7	10,61	1	4,00
	Davranışının sonucu ile ilgili hatırlatma yapmak	13	19,70	5	20,00
Sert kontrol tepkileri verme	İşlemler için uyarma	11	16,67	5	20,0
	Yaptırım uygulama	5	7,58	4	16,00
Akran grup etkisini kullanmak	Örnek göstermek	3	4,55	1	4,00
Toplam		66	100,00	25	100,00

Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları önlemeye ilişkin tedbirleri, zihinsel ve işitme engelli okullardaki öğrencilere göre değişmekle birlikte öğretmenlerin daha çok çoğunlukla ılımlı (n=34) ve sert kontrol tepkilerini (n=25) kullanırken bu stratejiyi, görmezden gelme davranışının (n=15) takip ettiği görülmüştür. Öğretmenlerden zihinsel engelliler

eğitimi bölümünden mezun olan bir öğretmen sınıf yöntemine istenmeyen davranışlara ilişkin aldığı önlemlere ilişkin süreci şu şekilde anlatmaktadır: öğretmenliğe başladığım ilk zamanlar sınıfta sorun çıktığında daha çok görmezden geliyordum. Aslında bu stratejiyi süre kazanmak amaçlı kullanıyorum. Çünkü bu teknikleri okumak anlatmak kolay ama hatırlayıp doğru zaman ve yerde uygulamak zor. Mesleğe başladığınızda hiçbir şeyin kitaptaki gibi olmadığını anlıyorsunuz. Özel eğitim alanında her çocuk bir deneyim aslında (4K29). Sınıf öğretmenliğinden özel eğitime geçiş yapan bir öğretmen de görüşlerini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır: özel gereksinimli çocuklar çok farklı. Meslekte ne kadar farklı düzeyde çocuğa eğitim uygulaması yapıyorsan, o kadar gelişiyorsun. Yani zamnala, tecrübeyle hallediyorsunuz aslında (4K28).

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin yeterlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyecek benzer sonuçlara rastlanmıştır. Kocaman (2018), Çanakkale ili genelinde bulunan toplam 12 (9 tanesi zihinsel engelliler, 1 tanesi işitme engelliler ve 2 tanesi görme engelliler) özel eğitim okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin (n=106) sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemiştir. Dezavantajlı gruplarla çalışmanın zorluğu düşünüldüğünde öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerileri konusunda yeterli hissetme nedenleri arasında, öğretmnelerin normal eğitim gören çocuklarda sınıf yönetiminin kolay olduğunu düşünmesi, kendilerini eleştirmekten çekinmeleri, zor bir grupta öğretmenliği herkesin yapamayacağına ilişkin kendilerine pozitif bakmaları ve sınıflarında az öğrenci olması gibi nedenlerden ileri geldiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından sınıf yönetim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kocaman (2018) özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada; öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Akkaya (2011), Aydemir (2013), Aydoğdu (2015), Çabuk (2015), Karacan (2012), Oruç (2007), Yiğit (2007), Yıldırım (2016) tarafından yapılan birçok araştımada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak bazı araştırmalarda da kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar çıktığı görülmüştür. Ercoşkun (2011) araştırmasında etkili sınıf yönetimi oluşturmada kadın sınıf öğretmenlerinin lehine bir sonuca ulaşmıştır. Sevce'nin (2017) Adana il merkezindeki 571 sınıf öğretmeninden elde ettiği bulgulara göre sınıf yönetimi becerilerinin cinsiyete göre "Sınıfın Fiziksel Düzeni" ve "Etkili İletişim" alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştımada özel eğitimde görev yapan öğretmenler arasında cinsiyete dayalı bir fark çıkmamasının nedenleri arasında ise öğretmen görüşlerine göre; öğretmenler arası rekabete dayalı başarı odaklı bir anlayışın hâkim olması, demokratik bir ortam ve mesleğe duyulan sevgi ve saygıdan kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Araştırmada özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin meslek kıdem değişkeni bakımından anlamlı fark çıkmamıştır. Adıgüzel (2016), Alatlı (2014), Kocaman (2018), Sevce (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre de, öel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunlarında meslek kıdeminin önemli olmadığı, özel eğitim bilgisinin daha önemli olduğu, öğrenciye uygun eğitim verilmesi için öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yenilemeye açık olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinin mezun olunan lisans programına göre, özel eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları alanlara göre karşılaştırılması yapıldığında % 53'ünün sınıf öğretmenliği alanından mezun olduğu daha sonra özel eğitim alanına geçiş yaptığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerini % 45'le ikinci sırada Zihin Engelliler Eğitimi bölümünden mezun olanların takip ettiği görülmüştür. Karahan (2008) Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmada mesleki tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan alana göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin mezun oldukları alana göre fark çıkmadığı sonucuna rastlanan pekçok araştırmada söz konusudur. Adıgüzel (2016), Aksoy (2007), Çabuk (2015), Çelebi (2013), Kocaman (2018), Oruç (2007), Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011), Yıldırım (2016), Yüksel (2013) tarafından yapılan araştırmalrda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde mezun olunan alanın etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada özel eğitim öğretmenleri lehine anlamlı fark çıkması ise; tüm öğretmenlik alanlarında sınıf yönetimi dersi verilmesine rağmen, özel grupların yönetiminin uzmanlık gerektirmesine, alanı bilerek, isteyerek seçmenin ve bu öğretmenliği okumanın önemli olduğu düşüncesine, üniversitelerin özel eğitim okullundan mezun olanların alana özgü almış oldukları eğitimin, öğretmenlerin sınıf yönetiminde, öğrenci kontrolünde daha etkili olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer alanlardan özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunları genellikle öğrencilerin yetersizliğinden kaynaklı düşünüp, problem davranışları azaltmak ya da kontrol etmek için yapılması gereken uyarlamalar hakkında alan öğretmenine göre sınırlı bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma yapılan okullar arasında anlamlı bir fark çıkmaması nedeni ise, öğretmenlerin yarıdan fazlasının (% 66) mesleklerini isteyerek seçmelerinden ve severek icra etmelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Kocaman'ın (2018) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde farklılaşma olmadığı buna karşın mesleki tükenmişlik düzeylerinde ise öğretmenlik mesleğini isteyerek yapma ve çalıştığı ortamdan memnun olma durumlarında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorun davranışların nedenlerinin başında aile ilgisizliği, öğretmenin mesleki açıdan yetersizliği, öğrenciyi doğru davranışa yönlendirmede uygulamalı davranış analizi basamaklarınını kullanılmaması, yeterli rehberliğin öğretmene yapılamaması gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Normal okullarda yapılan eğitim öğretişmde ise farklı sorun davranışların isfede edildiği görülmektedir. Örneğin, Çankaya ve Çanakçı (2011) "Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları" konulu araştırmalarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını derse karşı ilgisizlik, fiziksel şiddet, sözlü şiddet, öğretmene

karşı saygısızlık olarak tespit etmiştir. Çetin (2013) ise, " Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri" başlıklı araştırmasında, en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının disiplin problemleri, derste izinsiz konuşma, hiperaktivite ve dikkat eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Saygılı ve Gürşimşek de (2008) istenmeyen öğrenci davranışlarını; öğrencilerin küfür etmesi, kendi aralarında konuşması ve kavga etmesi olarak tespit etmiştir. Buradan hareketle özel eğitim ya da normal okullarda karşılaşılan sınıf içi istenmeyen davranışların nedenlerinin farklı olduğu söylenebilir.

Sınıf içi istenmeyen davranışların farklı olması, istenmeyen davranışların engellenmesine ilişkin alınacak önlemleri de farklılaştırmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin daha çok mesleki yeterklilikle ilgili kuramsal bilgi ve uygulamalı davranış analizi içeren hizmet içi eğitimin almalarının yerinde olacağı düşünülmektedir. Normal okullarda görev yapan öğretmenler ise, istenmeyen öğrenci davranışlarının genellikle derse karşı ilgisizlik, arkadaşlarını şikâyet etme, izin almadan sınıfta dolaşma, aşırı ve izin almadan konuşma gibi davranışlar olduğu ve bu davranışlar karşısında öğretmenlerin dikkat çekici etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenci ile birebir ilgilenme, okul yönetimi ve rehberlik servisinden yardım alma, doğru davranışı gösterme, sorumluluk verme, umursamama, sözlü uyarı, ceza ve ödül gibi yöntemleri de kullanmaktadır (Elban, 2009). Kapucuoğlu ve Tolunay (2008), "Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri" başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yöntemlerini; hafifçe dokunma, istemediği görev verme, kötü not vererek cezalandırma, sınıftan dışarı atma, fiziksel ceza verme ve tüm sınıfı cezalandırma olarak belirtmektedir. Keleş de (2010), " İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri " başlıklı çalışmasında öğretmenlerinin çözüm önerilerinin; sınıf önünde özür dileme, fiziksel ceza verme, sınıftan atma, ceza verme, öğrencinin onurunu kırma ve fiziksel müdahale olarak tespit etmiştir.
Sonuç olarak özel eğitimde çalışan öğretmenlerin özverili bir şekilde öğrencilerle ilgilendiği, sınıf yönetimi konusunda (özel eğitime geçiş yapan öğretmenlerin) alana özgü eğitimleri eksik olsa da öğretmenlerin tamamının yönetim becerilerinin yeterli olduğu görülmüştür.

Kaynakça

Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Kaya Z. (ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akkaya, M. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Şişli ilçesi örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yetkinliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksoy Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş,* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal

Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi

Çelik, V. (2008). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aydoğdu, A. (2015). *Öğretim elemanların sınıf yönetimi beceri düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Celep, C. (2008). *Sınıf yönetimi ve disiplini.* Ankara: Anı Yayıncılık

Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish StudiesInternational Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 2(6), 307-316.

Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili faktörler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 14(1), 255-269.

Demirtaş, H. (2005). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi,* 1(1), 1-34.

Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.2 s.18, 1-22.

Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşma ve çözüm bulma durumlarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gökyer, N. (2015). Sınıfta özel grupların yönetimi. Gülşen, C (ed), *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Günbayı, İ. (2006). İstendik davranışları destekleyen bir sınıf disiplini oluşturma. Yalçınkaya, M. ve Günbayı, İ. (ed), *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.

Güner, N. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan sınıflarda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi bilgi düzeyleriyle önleyici sınıf yönetimi eğitim programı'nın öğretmenlerin sınıf yönetimlerine etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul

Johansen, A., Little, S. G. ve Little, A. A. (2011). An Examination of New Zealand Teachers" Attributions and Perceptions of Behaviour, Classroom Management and the Level of Formal Teacher Training Received in Behaviour Management, *Kairaranga,* 12(2), 3-12.

Kapucuoğlu, T. A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Karacan, A. (2012). *Özel eğitim kurumlarındaki eğitilebilir ve öğretilebilir bireylerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği".* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kayabaşı , Y. (2010). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplin sağlamada farklı yanları ve temel özellikleri. Küçükahmet, L. (ed), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Keleş, Z. (2010). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etme yöntemleri,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kırcali-İftar, G. (1998). *Özel Eğitim. Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Yayınları.

Kocaman, A. (2018). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Koçoğlu, A. M. (2013). *İlkokullardaki sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çok boyutlu olarak incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

Küçükahmet, L. (Ed.) (2009). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists (Second edition).* United States: Cambridge University Press.

MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete, 31.05.2006-26184, Tebliğler Dergisi, Haziran 2006/2585-EK.

Nazlı, K. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla başetme yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep.

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Gürşimşek, I. ve Saygılı, G. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 152-159.

Hart Sevce, S. (2017). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Toprakçı , E. (2017). *Sınıf örgütünün yönetimi,* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568

Wang, M.C., Haertel, G.D., Walberg, H.J. (1994). What helps students learn?. *Educational Leadership*, 51(4), 74–79.

MEB (1997). 573/1997 *Sayılı özel eğitimle ilgili kanun hükmünde kararname*. Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Onwuegbuzie, A.J., ve Johnson, R.B. (2004). Mixed method and mixed model research. In Johnson, R.B., Christensen, L.B. (Eds.) *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*, (pp. 408–431). Allyn and Bacon, Needham Heights, MA

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 10,1, 2011. 617-635.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, U. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yüksel, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği).* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları Dersindeki Performans Görevlerine Yönelik Görüşleri

Arş. Gör. Neşe KUTLU ABU
Amasya Üniversitesi
nese_ktl@hotmail.com
Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Amasya Üniversitesi
murat.gokdere@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersindeki performans görevlerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelemektir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının hedeflenen durumu derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdeleyebilmesi amacıyla tercih edilmektedir. Çalışmada hedeflenen durum öğretmen adaylarının performans görevlerine yönelik deneyimlerinin ve düşüncelerinin tespit edilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada portfolyo görevlerinin ardından öğrencilerin deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilerek öğretmen adaylarının yanıtları yazılı olarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, MAXODA paket programında içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bulgularda ödev öncesi tutum ve inançlar, etkinliklerde zorlayıcı kısımlar, etkinliklerin avantajları ve dezavantajları, etkinliklerin çeşitli sebeplerle faydalı bulunması gibi çeşitli temalara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmen adaylarının çoğunun portfolyo uygulamalarını ve alternatif değerlendirme tekniklerini mesleki gelişimlerine, kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine ve ders hakkında çeşitli yeterlik ve alışkanlıkları edinmelerine olumlu katkılarının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmen adaylarının farklı değerlendirme yöntemlerine aşikar olmaları ve meslek hayatlarında öğrenci ürünlerini farklı tekniklerle değerlendirilebilmeleri için farklı lisans derslerinde bu tür uygulamaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi, Öğretmen adayları, Performans görevleri*

Development and Implementation of Activity Based Classroom In-Service Training Course Program

Res. Asst. Neşe KUTLU ABU
Amasya University
nese_ktl@hotmail.com
Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Amasya University
murat.gokdere@amasya.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of prospective teachers about performance tasks in Science and Technology Laboratory Practices course. In the study, single situation pattern which is nested from the case study patterns is used. The case study is preferred in order for the researcher to examine the targeted situation in depth and in detail. The aim of the study is to determine the experiences and thoughts of prospective teachers about performance tasks. The study group of the study consisted of 34 pre-service teachers in the second year of primary education in Amasya University Faculty of Education in the spring term of 2017-2018 academic year. After the performance tasks, the students were asked to open-ended questions about their experiences and the students' responses were collected in writing. The data obtained from the study were analyzed with content analysis method in MAXODA package program. In the findings, pre-tasking attitudes and beliefs, compelling parts in activities, advantages and disadvantages of activities, and finding the activities useful for a variety of reasons have been reached. It was determined that most of the pre-service teachers thought that they had positive contributions to portfolio practices and alternative evaluation techniques to their professional development, to control their own learning and to gain various competencies and habits about the course. It is advisable to make this kind of applications in different courses so that the pre-service teachers can be exposed to different assessment methods and the student products can be evaluated with different techniques in their professional life.

Keywords: *Science and technology laboratory applications course, Teacher candidates, Performance tasks*

1. Giriş

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinin amacı, öğretmen adaylarına I. kademeye yönelik fen deneylerinin planlanması, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesine yönelik gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Öğretmen adaylarına iki dönem boyunca haftada iki ders saati olarak verilen bu dersin öğretiminde fizik, kimya ve biyoloji konularına eşit zaman ayrılmaktadır. Bir dönemde sekizer saat fizik, kimya ve biyoloji konuları hakkında çeşitli bilgi ve beceriler öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ders saatinin az olmasından dolayı, bu dersle ilgili uygulamalar fizik, kimya ve biyoloji grupları şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları (FTLU) dersinde sunulan öğrenme ortamları öğretmen adaylarına ispat yaptırmaktan ziyade buluş yapma ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarını öğretmede etkili bulunmaktadır (Çepni ve Ayvacı, 2011). Fenin doğasını anlama, araştırma, sorgulama, neden sonuç ilişkisi kurma gibi bir çok düşünme becerisinin kazandırılmasında ve deneylerin aktif olarak yapılabilmesinde önemli görülen laboratuvarlar, tüm programlarda olduğu gibi sınıf eğitimi programlarında da oldukça önemlidir. Sınıf öğretmen adayları bu dersten edindikleri bilgi, beceri ve yeterliklerle ilkokul öğrencilerinin bilimin doğasını anlamalarına ve bilimsel süreci deneyimlemelerine katkı sunmaktadırlar. Derstte gerekli bilgi, beceri ve yeterliklerin edinilememesi durumunda, öğretmen adayları deney tasarım sürecini etkili şekilde planlayamayabilir; ilkokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri istenilen düzeyde geliştirilemeyerek fen öğrenimleri etkili ve kalıcı olarak sağlanamayabilir. Bu anlamda bu derse yönelik yapılan zenginleştirilmiş çalışmalar öğretmen adaylarının fen öğretiminde mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Lisans programlarında öğretmen adaylarına sunulan FTLU dersinin haftada iki saatlik uygulamalı bir ders olması, bu derse ilişkin öğrencilerin gelişim sürecinin takip edilmesi ve değerlendirilmesinde, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerçekçi ve bütüncül bir değerlendirme imkanı verememektedir. Bu durum, bu derstte öğretmen adaylarının kendi öğrenme davranışlarını gözlemleme, değerlendirme ve çeşitli stratejiler geliştirip uygulamaları için öz denetim becerilerinin üst düzeyde geliştirilmesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla ders kapsamında yapılan etkinliklerin portfolyoya dayalı alternatif değerlendirme içeren bir yaklaşımla yürütülmesi öğretmen adaylarının özdenetim becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayabilir. Öğrencilerin dersle ilgili öğrenme süreçleri ve performansları hakkında bilgi veren bu portfolyolar, nitelikli çalışmalar üretmede ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında etkili görülmektedir (Kan, 2007).

Sınıf öğretmen adaylarının FTLU dersine yönelik olumsuz algılara, dersle ilgili birçok kavram yanılgısına ve açık uçlu deneyler ve uygulamaları gibi bilgi ve beceri yetersizliğine sahip olmaları (Şenler, Karışan ve Bilican, 2017; Tekin, Uluçınar Sağır, Karamustafaoğlu, 2012; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008) bu dersin portfolyo uygulama ve alternatif değerlendirme gibi farklı tekniklerle desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Portfolyo uygulama ve alternatif değerlendirme teknikleri ile öğretmen adaylarının ders saati dışında laboratuvardaki konuları güncel yaşamla ilişkilendirmeleri sağlanarak bu ders daha etkili şekilde yürütülebilir. Ayrıca bu portfolyo tekniklerin kullanımı öğretmen adaylarının mesleki ve bireysel gelişimlerine olumlu anlamda katkı sağlayabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarına yönelik portfolyo uygulamalarının ve alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında yapılan çalışmaların çoğu ortaokul ve lise kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (Turan Oluk ve Ekmekçi, 2017; Demir ve Kutlu, 2016; İlter, 2013; Erdemir, 2007; Tabak, 2007; Bulut, 2006). Yüksek öğretimdeki öğrencileri örnekleme alan çalışmalarda ise fen bilgisi öğretmen adaylarına yönelik daha fazla sayıda çalışma bulunup, sınıf öğretmeni öğrencilerini örnekleme alan az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Şenler, Karışan ve Bilican, 2017; Tekin, Uluçınar Sağır ve Karamustafaoğlu, 2012; Uluçınar, Doğan ve Kaya, 2008). Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmen adaylarının FTLU dersinde portfolyo uygulamalarına ve alternatif değerlendirmeye yönelik görüşlerinin nasıl olduğu ele alınmamıştır. Bu kapsamda yapılan bu çalışmada, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları Dersinde verilen portfolyo uygulamalarına ve alternatif değerlendirmeye yönelik öğretmen adayların görüşlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma, lisans programında verilen FTLU dersinde portfolyo uygulamalrı ve alternatif değerlendirmenin etkilerinin değerlendirilebilmesi ve bu dersin daha etkili ve kalıcı şekilde yürütülebilmesi için yöntem ve tekniklerin keşfedilebilmesi bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışmanın öğretmen adaylarının portfolyolardaki görevlerde ihtiyaçlarının neler olduğunun tespit edilebilmesi bakımından da eğitimcilere fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde verilen portfolyo uygulamalarındaki performans görevlerine yönelik sınıf öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın problemini "Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde verilen performans görevlerine yönelik öğretmen adaylarının algı ve düşünceleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının hedeflenen durumu derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdeleyebilmesi amacıyla tercih edilmektedir (Yin, 2003). Çalışmada hedeflenen durum öğretmen adaylarının performans görevlerine yönelik deneyim ve düşüncelerinin tespit edilmesidir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden birisi olan iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseninde tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerinin (performans görevlerinin günlük yaşamla bağlantılı bulunup bulunmaması, öğrenme görevlerinin anlamlı, faydalı veya önemli bulunup bulunmaması, görevlerde verilen sürenin yeterli bulunup bulunmaması gibi) iç içe geçmiş yapısının derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde 2. sınıfta öğrenim gören 34 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Uygulamalar

Çalışmada FTLU dersinde fizik konuları hakkında öğretmen adaylarının derinlemesine bilgiyi keşfedecekleri, ders saati dışında bireysel olarak veya gruplarla deney tasarlayabilecekleri ve öğretmenliğe yönelik olumlu bir motivasyon edinebilecekleri çeşitli portfolyo görevleri öğretmen adaylarına verilmiştir. Portfolyolarda verilen performans görevlerinin kriterleri, dersin amaçlarına göre araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Performans görevlerinin genel amacı, öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersindeki konularla ilgili ön hazırlıklar yapmasını sağlamak, fen ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmek, fen deneylerini tasarlama becerisini kazandırmak, yaşam boyu öğrenme ve araştırma becerilerini geliştirmektir. Öğretmen adaylarına üç hafta boyunca verilen performans görevleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarına verilen öğrenme görevleri*

Performans görevleri	**1.HAFTA** Uygulama şekli: Bireysel olarak **Performans görevi 1:** *İlkokul öğrencileri için TGA yöntemine göre bir fen deneyi tasarlayabiliyorum!* >İnternet kaynaklarını güvenilir bir şekilde kullanabilme >Kütüphaneyi etkin kullanabilme >Deney tasarlarken karşılaştığı güçlükleri yansıtabilme >TGA yöntemine uygun deney tasarlayabilme, deneyleri belirli kriterlere göre değerlendirme (öz değerlendirme ve akran değerlendirme)
	2.HAFTA Uygulama şekli: Bireysel olarak **Performans görevi 2:** *Okullarda meydana gelen laboratuvar kazalarını araştırıyorum ve öğrencilere "Laboratuvar ve güvenlik" konuları ile ilgili bir broşür hazırlayabiliyorum!* >Ülkemizde meydana gelen laboratuvar kazalarını araştırma >Laboratuvar kazalarına karşı alınabilecek önlemler geliştirme >Öğrenciler için laboratuvarda güvenlik önlemleri hakkında broşür hazırlama >Hazırladığı broşürü çeşitli kriterlere göre değerlendirme (öz değerlendirme ve akran değerlendirme)
	3.HAFTA Uygulama şekli: Gruplar halinde **Performans görevi 3:** *Farklı laboratuvar yaklaşımlarına göre deney tasarlayabiliyoruz!* >Laboratuvar yaklaşımlarını derinlemesine araştırma >Doğrulama, tümevarım, bilimsel süreç becerileri, teknik yaklaşım yaklaşımını kriterlere göre (tanımı, amacı, öğretmenin deney öncesi, deney sırası ve deney sonrası rolü, öğrencinin rolü) özetleme >Her bir yaklaşımla ilgili en az bir deney tasarlama ve uygulama >Geliştirilen deneyleri belirli kriterlere göre değerlendirme(öz değerlendirme ve akran değerlendirme)

Öğretmen adayları tarafından portfolyo görevlerinin haftalık değerlendirilebilmesi için üç öz değerlendirme ve 3 akran değerlendirme formu geliştirilmiştir. Her hafta performans görevlerinin ardından, öğretmen adayları öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanarak portfolyo görevlerini değerlendirmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada her hafta performans görevlerinin ardından öğrencilerin deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular yöneltilerek öğrencilerin yanıtları yazılı olarak toplanmıştır. Yazılı şekilde toplanan veriler, transkript edilerek MAXODA paket programında içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak dört aşama şeklinde analiz edilmiştir. Bunlar; (i) verilerin kodlanması, (ii) kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, (iii) kodların ve temaların düzenlenmesi, (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008) şeklindedir. Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların dışında, başka bir araştırmacı tarafından veriler kodlanarak güvenirlik değerinin %82 olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman,1994; Akt. Duban, 2010).

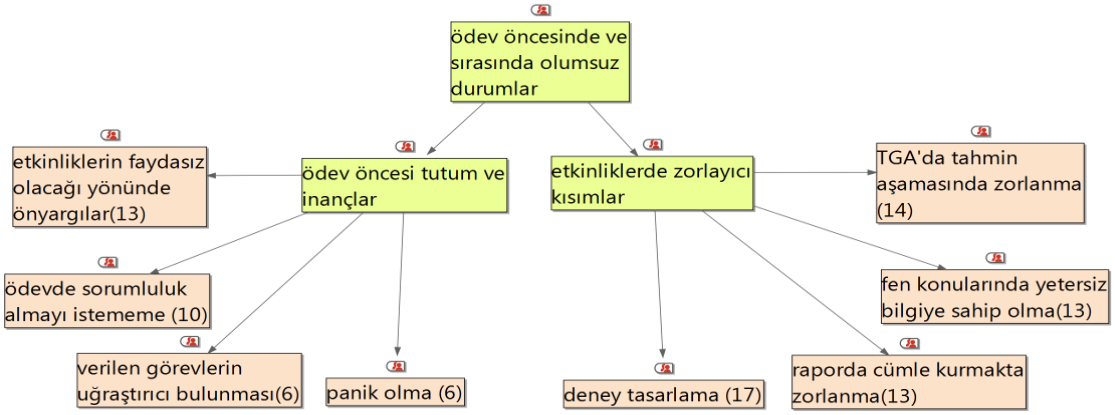
3. Bulgular

Öğretmen adaylarının FTLU dersinde verilen öğrenme görevlerine yönelik görüşler analiz edildiğinde, konu hakkında 5 temaya ulaşılmıştır. FTLU dersinde performans görevleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. *Öğretmen adaylarının FTLU dersinde performans görevleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen temalar*

Şekil 1'de görüleceği üzere formlarda *(i)* ödev öncesi tutum ve inançlar, *(ii)* etkinliklerde zorlayıcı kısımlar, *(iii)* etkinliklerin avantajları ve dezavantajları, *(iv)* etkinliklerin çeşitli sebeplerle faydalı bulunması, *(v)* etkinliklere yönelik olumsuz algılar temalarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının FTLU dersinde ödev öncesi olumsuz tutum ve inançlarına yönelik kodlamalar Şekil 2'de verilmiştir.

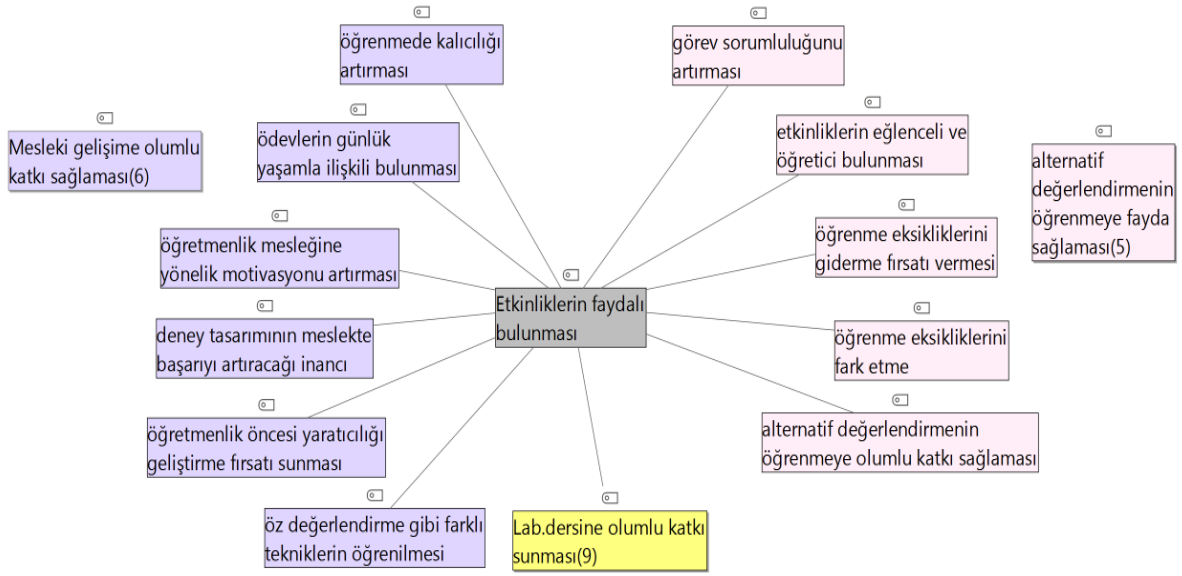


Şekil 2. *Öğretmen adaylarının ödev öncesi tutum ve inançları ile ödevlerde zorlandıkları kısımlara ilişkin kodlamalar*

Şekil 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 13'ü etkinliklerin faydasız olacağı yönünde ön yargılara sahipken, 10 öğretmen adayı ödevde sorumluluk istememe ve 6 öğretmen adayı panik olma ve verilen görevleri uğraştırıcı olduğunu düşünmektedir. 17 öğretmen adayı ise etkinliklerde deney tasarımını ödev öncesi zorlayıcı görmektedir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

> Ödeve başlamadan önce biraz panik oldum. Daha önce böyle bir ödev yapmamıştım. O yüzden önyargı ile başladım. TGA ve deney tasarımı ile ilgili görevi yerine getirirken aslında konuya çokta hakim olmadığını ve cümle kurmakta zorlandığımı fark ettim. Süreçte TGA'da soru yazma kısmında zorlandım, çünkü daha önce hep başka deneylerin sorularını çözmüştüm. Kendime özgü deney sorusu hazırladığımı düşünmüyorum şimdiye kadar (Ö1)
>
> Bu uygulamayı ilk kez yaptığımız için başlangıçta biraz tedirgindim. Neyin nasıl yapılacağını tam bilmiyordum. Ama uygulamayı geçekleştirince bana kattığı faydaları gördüm (Ö4).
>
> İlk kez böyle etkinlikler yaptığımız için ne yapacağımı şaşırdım. Özellikle deney tasarımının da. Biz hazır deneyleri yaparız hep, şimdi kendimiz deney tasarlıyoruz, zor aslında, alışkın değildik (Ö8).
>
> Başlangıçta bu görev kağıtlarını dağıttığınızda, bana bir şey kazandırmayacağını düşündüm. (Ö21)

Etkinliklerin faydalı bulunması adlı temada, mesleki gelişime olumlu katkı sağlaması, laboratuvar dersine katkıları, alternatif değerlendirmenin öğrenmeye katkıları kodları ile 3 koda ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının etkinlikleri faydalı görme nedenlerine ilişkin kodlamalar Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *Öğretmen adaylarının etkinlikleri faydalı görme nedenlerine ilişkin kodlamalar*

Şekil 3 incelendiğinde, meleki gelişime katkı sağlaması kodunda; öğrenmede kalıcılığı artırması, ödevlerin günlük yaşamla ilişkili bulunması, öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonu ve yaratıcılığı artırması, farklı değerlendirme tekniklerinin öğrenilmesi gibi 6 alt koda ulaşılmıştır. Alternatif değerlendirmenin öğrenmeye katkı sağlaması kodunda; görev sorumluluğunu artıması, etkinliklerin eğlenceli ve öğretici bulunması, öğrenme eksikliklerini fark etme ve giderme fırsatını sunması gibi 5 alt kod bulunmaktadır. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

TGA yöntemine göre araştırmamız ve kendi deneyimizi tasarlamamız bence çok yararlıydı. Başta çok zor gibi görünüyor ama yapınca kolay olduğunu ve aslında yaratıcılığımızı geliştirdiğini farkettim. Bu deneyleri TGA yöntemine göre tasarladıktan sonra, kendi öz değerlendirmemizi yapmamızda bence iyiydi. Çünkü objektif olarak değerlendirme öğretmenlik yaparken sınav kağıtlarını okurken de bize faydası olacaktır. Ya da akran değerlendirmesi yine objektif olmayı öğreniyoruz. Arkadaşımız olduğu için ya da sevmediğimiz için bir değerlendirme yapmıyoruz. Bence buda çok yararlı oldu benim için. Çünkü ilerde meslek hayatında bu yanlışa düşebilirdik, bu çalışma bizde bir farkındalık oluşturdu. Bu şekilde devam edilebilir bence. (Ö3).

Uygulamayı yaparken hem dersi tekrar etmiş hemde yeni deneyler araştırarak tek bir olaya sabit kalmadık. İlerde deneylerde okulda elimizde olan malzemelerle neler yapabileceğimizi gördük. Öğretmen olduğumuzda öğrencileri değerlendirirken bize alışma olarak fayda sunuyor. Hem kendi hatalarımız görmüş oluyoruz arkadaşlarımızı değerlendirme kısmındada ayrım olmadan değerlendirme yapmayı öğreniyoruz. (Ö7).

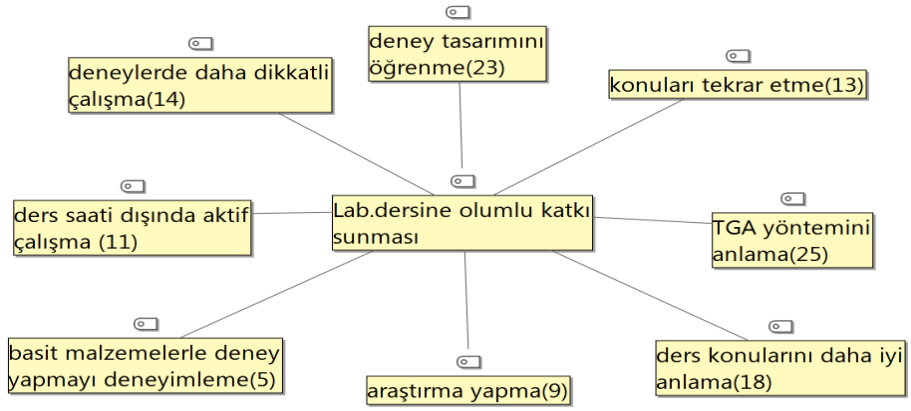
Kendimi geliştirebildiğim bir çalışma oldu. Performans görevi 2'de ilerde karşıma çıkabilecek deneyle ilgili sorunların, kazaların neler olableceğini gördüm. Öğrencilerimin güvenliği için neler yapabileceğim hakkında fikir sahibi oldum. Broşür yaparkende ileride buna benzer etkinlikler yapmanın yararlı olabileceğini düşündüm(Ö26).

'Ödevlerde yapılan deneylerin günlük malzemelerle yapılması ileride öğretmenlik sürecinde de yapılabilecek bir deney olduğunu bana gösterdi. Aslında bilgilerin kalıcı hale getirilmesi açısından bu gibi deneylerin yapılmasının çokta zor olmadığını gördüm. Birçok yerden araştırma yaptım ve bu deneylerin öğrencileri sıkmadan bir şeyleri iyi öğretebileceğini anladım '(Ö12).

'TGA ödevinde deneti hazırlarken öğrencilerimin pilin yerine başka hangi malzemeleri kullanarak elektrik enerjisi üretmeyi amaçladım. Bu elektrik deneyi öğrencilerle gerçekleştirirken onlarda merak duygusu uyandıracağını, ilgilerini çekeceğini, onları aktif kılacağını düşünüyorum. Böylelikle öğrenmenin kalıcı olacağı kanısındayım.' (Ö13).

'Görev 2'yi yaparken hem laboratuvar hakkında hemde kurallar hakkında oldukça bilgi sahibi oldum. İleride meslek hayatımda yaşanmış kazaları bildiğim için bu noktalarda daha hassas olacağım. Derse girmeden önce öğrencilerime yaşanmış örnekleri gösterip ne kadar çok dikkat etmemiz gerektiğini, önlem almamız gerektiğini anlatacağım' (Ö29).

Laboratuvar dersine olumlu katkı sağlaması kodunda; deney tasarımına öğrenme, ders saati dışında aktif çalışma, basit malzemelerle deney yapmayı deneyimleme, araştırma yapma gibi toplam 8 alt koda ulaşılmıştır. Alt kodlarda görüş bildiren öğrenci sayıları Şekil 4'te verilmiştir.



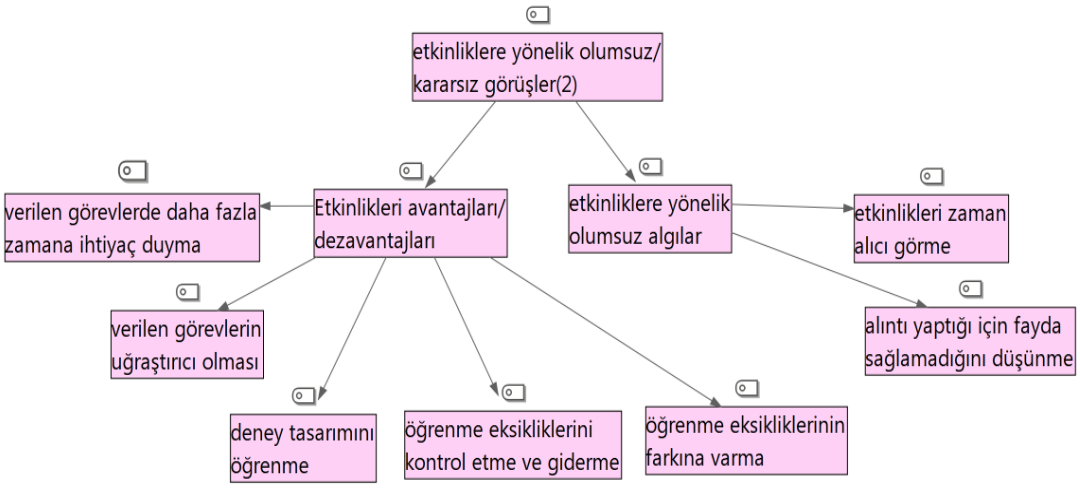
Şekil 4. *Öğretmen adaylarının performans görevlerinin derse olumlu katkı sağlama nedenlerine ilişkin kodlamalar*

Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 25'i TGA yöntemini anlama, 23'ü deney tasarımının öğrenme, 14'ü deneylerde daha dikkatli çalışma şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

'Bu hafta araştırmalarda çok farklı kazalar gördüm. Bu kazaların bazılarının ölümcül sonuçlar vermesi, beni laboratuvar deneylerinde daha dikkatli davranmama neden oldu. Titizlikle ve kurallara göre deneyleri gerçekleştirmeye çalıştım'(Ö17)

'Laboratuvar dersi sonrasında verilen görevlere çalışma imkanımız oldu. Kopyala yapıştır yapabileceğimiz etkinlikler değil bizim üretmemiz gereken deneyler isteniyordu. Bu yüzden çalışmamız gerekiyordu. Biraz uğraştırıcıydı ama düşündürüyordu, fen dersinde de iyi oldu, böylece daha iyi anlamış olduk konuları, tekrar ettik, deney tasarladık faydalıydı bence' (Ö30)

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarından üçünün (Ö2, Ö5, Ö9) performans görevlerine yönelik algıları olumsuz yada kararsız şeklindedir. Öğretmen adaylarının etkinliklere yönelik olumsuz/kararsız düşünme nedenlerine ilişkin kodlamalar Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. *Öğretmen adaylarının etkinliklere yönelik olumsuz/kararsız düşünme nedenlerine ilişkin kodlamalar*

Şekil 5 incelendiğinde, etkinliklerin zaman alıcı görüldüğü ve alıntı yaptıklarını düşündükleri için bazı öğrenciler etkinliklere yönelik olumsuz algılara sahiptirler. Az sayıda öğrenci etkinliklerin avantajları (deney tasarımını öğrenme gibi) ve dezavantajlarını (görevleri uğraştırıcı bulma) karşılaştırarak, karasız görüşler bildrimişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

> Ö2: Bence bu uygulamanın faydaları da var zararları da, Faydası öğretmen olarak öğrencilerimiz için deney tasarlamayı öğrendik. Zarar olarak ta zamanımı ilk defa yaptığım için çok harcadım ama ikinci veya üçüncü görevlerimde kolay hale gelebilir.
>
> Ö5: Yaptığım performans ödevini öz değerlendirme yaparken eksikliklerimi gördüm. Çünkü ödevimi yaparken kolaycılığa kaçtım. İlk defa yaptığım için nasıl yapılacağını bilmiyordum. Şimdi bizler föyde olan deneylere bakarak performans ödevini yapmaya çalışıyoruz. İster istemez alıntı yapıyoruz. Çünkü doğru olan o olduğu için ona benzetmeye çalışıyoruz. Bu şekilde ben pek bir şey öğrenemiyorum. Kolaycılığa kaçıp alalacele birşeyler yazıyorum. Kendime katkı sağlayamıyorum. Bu sorun benimlede ilgili olabilir. Ama yöntem ilgimi çekmiyor.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmen adaylarının çoğunun portfolyo uygulamalarını ve alternatif değerlendirme tekniklerini mesleki gelişimlerine, kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine ve ders hakkında çeşitli yeterlik ve alışkanlıkları kazanmalarına olumlu katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının öğretiminde portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu bulgu, farklı disiplinlerde portfolyo değerlendirmenin bilişsel ve duyuşsal becerilere olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalarla örtüşmektedir (Okçu, 2006; Crutchfield, 2004; Zou, 2002, Köroğlu ve Mutlu, 2011; Gezer, 2012; Akdağ, Çinici ve Akgün, 2014; Bedir, Polat ve Sakacı, 2009), Deveci, Ersoy ve Ersoy, 2006). Bu bulgunun nedeni, performans görevlerinde öğretmen adaylarının açık ve net şekilde yönergelerle aktif şekilde öğrenmeye yönlendirilmesi ve süreç boyunca kendi öğrenmelerini izlemesi ve kontrol etmesinde öz ve akran değerlendirme formları ile çeşitli fırsatların sunulmuş olmasından kaynaklanabilir.
Çalışmada ödevlere karşı olumsuz tutum ve inançlara sahip olan sınıf öğretmen adayları, FTLU dersinde performans görevlerine yönelik görüşleri oldukça olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni, verilen görevlerde FTLU konularının günlük yaşamla bağlantısının kurulmasından ve bu konuların öğretmenlik hayatlarında da işe yarayabilecek şekilde ürüne dönüştürülmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca farklı laboratuvar yaklaşımlarına göre deney tasarlama gibi performans görevleri ile öğrenciler derstte ele alınan deneylerin nasıl yapılandırıldığını daha iyi anlayarak etkinliklere yönelik olumlu algılara sahip olmuş olabilirler. Deneylerin yapılandırılmasında teorik bilginin uygulamaya nasıl dönüştürüldüğünü ödevlerde sunulan aktif öğrenme ortamları ile ilk elden deneyimlemesi bu durumda etken olabilir. Çok sayıda öğretmen adayının performans görevlerine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu göz önüne alındığında, portfolyo uygulamalarının hem aktif öğrenme imkanı sunması hem de bu uygulamaların öğretmen adaylarını öğretmenliğe motive etmesi, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için olumlu katkılarının olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.
-Sınıf öğretmen adaylarının öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi bireysel gelişimlerine olumlu katkılarının olduğunu düşünmeleri, alternatif değerlendirmelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine faydalı olabileceğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının farklı değerlendirme yöntemlerine aşikar olmaları ve meslek hayatlarında öğrenci ürünlerini farklı tekniklerle değerlendirilebilmeleri için farklı derslerde de bu tür uygulamaların yapılması önerilebilir. Böylelikle ilkokul öğrencilerine öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi kendi öğrenmelerini takip etme ve düzenleme imkanları sunulabilir. Bu anlamda sınıf öğretmen adaylarına verilen derslerde, öz denetimi ve öz farkındalığı artırabilecek farklı değerlendirme tekniklerin kullanılması faydalı olabilir.

-Öğretmen adayları, görevlerde laboratuvarda daha dikkatli çalışma ve deney tasarlama gibi bazı becerileri ve alışkanlıkları kazandıklarını ifade etmişlerdir. İleriki çalışmalarda sınıf öğretmenliği programında FTLU dersinde hazırlanan performans görevleri ve değerlendirme formları kullanılarak, bu derse yönelik öğrenci gelişimlerinin takip edilmesi önerilebilir.
-Çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının portfolyo uygulamalarından önce ödevlere karşı olumsuz tutum ve inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının üniversitede verilen öğrenme görevlerini genel olarak anlamlı veya faydalı bulmamalarından kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin ödevlere yönelik olumsuz tutum ve inançlarını giderebilecek portfolyo gibi farklı uygulamalarla ve günlük yaşamla iç içe olan konularla öğretmen adaylarının ödevlere yönelik görüşleri daha olumlu hale getirebilir.
-Uygulamalarda öğretmen adayları görev raporlarında Türkçe kurallarına uygun şekilde cümle kurma, deney tasarlama sürecini ifade etme, TGA'da tahmin sorusu yazma gibi bazı performans görevlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda üniversitelerde verilen eğitimlerde disiplinler arası yaklaşımın kullanılması ile sadece Türkçe Öğretimi dersinde değil, diğer lisans derslerinde de öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesine daha fazla önem verilerek aday öğretmenlere verilen eğitimlerin içeriklerinde yaratıcı yazabilme gibi bazı beceri ve yeterliklerin kazandırılması önerilebilir. Bu anlamda, sınıf öğretmenliği lisans programında verilen derslerin içeriklerinde konu hakkında aktif öğrenme süreci yaşatılarak yazma becerisini geliştirici çeşitli etkinlikler yapılabilir.

Kaynakça

Akdağ, G,. Çinici, A. ve Akgün, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Route Educational & Social Science Journal*. 1(1), 1-16.

Bedir, A., Polat, M. ve Sakacı, T. (2009). İlköğretim 7.sınıf fen ve teknoloji dersine ait bir uygulama çalışması: portfolyo. *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi*, 5(1),45-58.

Bulut, A. (2006). 9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Crutchfield, M.D. (2004). Preservice portfolios and first year teaching practice: What are the connections? Unpublished doctoral dissertation, George Mason University.

Çalık, S. (2007, Eylül). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme Ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Çepni, S. & Ayvacı, H.Ş. (2007). Fen ve Teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları. S. Çepni (Ed.). Kuramdan uygulamaya Fen ve Teknoloji öğretimi. Ankara: Pegem A.

Demir, B. P. ve Kutlu, Ö. (2013). Elektronik portfolyo uygulamalarının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin araştırma becerilerine etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 227-253.

Deveci, H., Ersoy, A.F. ve Ersoy, A. (2006). Öğretmen eğitiminde portfolyo değerlendirmenin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 6(1),161-199.

Duban, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri, Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), 162-174.

Duban, N., ve Küçükyılmaz E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. İlköğretim-Online

Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (kahramanmaraş örneği).Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Gezer, A. (2012). Portfolyo değerlendirme yönteminin ilköğretim I. Basamak II. Devrede kullanma düzeyinin öğretmen, veli, öğrenci görüşlerine bağlı olarak belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Jerald, C. D. (2009). Defining a 21st century education (Report of the Center of Public Education in America), *The Center for public education, US.*

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.

Köroğlu Mutlu, Ü. (2011). İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

İlter, İ. (2013). Sosyal Bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk üniversitesi, Erzurum.

Okçu, Y. (2007). Matematik Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Zou, M. (2002). Organizing instructional practice around the assessment portfolio: The gains and losses. (ERIC Document Reproduction Service No. 469469).

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (ss. 451-502). Orlando, FL: Academic Press.

Tabak, R. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). Öğretimi planlama ve değerlendirme. (Genişletilmiş 5.b.). Ankara: Pegem A.

Tekin, S., Uluçınar Sağır, Ş. & Karamustafaoğlu, S. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersi kazanımlarının kimya deneyleri açısından incelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 163-174.

Turan Oluk, N. Ekmekçi, G. (2017). Alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından karşılaştırılması, *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES,* 4(2), 172-199.

Trilling, B., and Fadel, C. (2009). *21st Century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Zou, M. (2002). Organizing instructional practice around the assessment portfolio: The gains and losses. (ERIC Document Reproduction Service No. 469469).
Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective (Eds M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (pp. 451–502). Orlando, FL: Academic Press.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerinin ve Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi

Arş. Gör. Neşe KUTLU ABU
Amasya Üniversitesi
nese_ktl@hotmail.com
Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Amasya Üniversitesi
murat.gokdere@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmen adaylarının Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersine yönelik öğrenme stratejileri ve motivasyonlarının cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, aile ekonomik düzeyleri ve ikamet yerleri değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersini alan Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim gören 75 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre anne ve baba eğitim düzeyleri ve ekonomik gelirleri alt seviyede olan sınıf öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenleme stratejileri, ailesi yüksek eğitim düzeyine ve ekonomik gelire sahip sınıf öğretmen adaylarından anlamlı bir farklılıkla daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve aile ikamet yerleri ile öğrenmeye yönelik motivasyon ve öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı diğer bulgular arasındadır. İleriki çalışmalarda dezavantajlı aile yapısına sahip olan sınıf öğretmen adaylarının bulundukları yerlerde Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi verilmeden önce öz düzenleme becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları dersi, Sınıf öğretmen adayları, Öğrenme stratejileri, Motivasyon*

An Investigation of Classroom Teacher Candidates' Learning Strategies and Motivations in Terms of Variables

Res. Asst. Neşe KUTLU ABU
Amasya University
nese_ktl@hotmail.com
Prof. Dr. Murat GÖKDERE
Amasya University
murat.gokdere@amasya.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to determine whether the learning strategies and motivations of Science and Technology Laboratory Practices class of classroom teacher candidates differ in terms of gender, mother and father education level, family economic levels and place of residence. A descriptive survey model was used in the study. The study group consisted of 75 pre-service teachers studying in the Department of Science and Technology Laboratory Practices in the Faculty of Education of Amasya University during the 2017-2018 academic year. In this research, Motivation and Learning Strategies Scale, which was adapted by Büyüköztürk, Akgün, Özkahveciand Demirel (2004) developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1993) was used as data collection tool. According to the study findings, motivation and self-regulation strategies of the pre-service teachers whose parents' education levels and economic incomes were at a low level were found to be lower with a significant difference from their pre-service teachers with high school education level and economic income. Among the other findings, there is no significant difference between the gender of the pre-service teachers and motivation and self-regulation strategies. In future studies, it may be suggested to give various trainings in order to develop self-regulation skills before the introduction of the Science and Technology Laboratory Practices course where pre-service teachers with disadvantaged family structure are present.

Keywords: *Science and technology laboratory practice course, Classroom teacher candidates, Learning strategies, Motivation*

1. Giriş

Yaşam boyu öğrenme becerilerinden biri olan öz düzenleme (Jerald, 2009; Trilling ve Fadel, 2009) bireyin kendi öğrenme davranışlarını gözlemlemesi ve öğrenme eksikliklerini belirleyip gidermesi için çeşitli stratejiler geliştirip uygulamasına yönelik öğrenenlerin öz denetimli davranış geliştirmelerini hedefleyen bir süreçtir. Farklı teori/modellerde öz düzenlenmenin tanımlanmasında yönelik bilgiler Şekil 1'de verilmiştir.

- **Pintrich'in Öz Düzenleme Teorisi (2000):** Öğrenenlerin aktif şekilde hedef belirlemesi, hedefleri çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izlemeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye çalışma sürecidir.
- **Zimmerman SosyoBilişsel Öz düzenleme Kuramı (2002):** Bireylerin görev analizi yaparak çeşitli stratejiler geliştirdiği ve öğrenme sürecinde kendi kendini değerlendirilerek düzenleme yaptığı sosyal bilişsel becerilerdir.
- **Winne'nin dört aşamalı öz düzenleme Modeli (Winne ve Perry, 2000):** Sürekli değişmekte olan bireysel, çevresel ve davranışsal ögelerin içerisinde bireylerin kendi öğrenmeleri hakkında bir takım çabalardır.
- **Boekaerts Uyum Sağlama Modeli (Boekaerts ve Niemivirta, 2000):** Bireyin kendi amaçları doğrultusunda, bilişini, duygularını, eylemlerini ve çevrenin özelliklerini hedef alan çok bileşenli ve öz-yönetimli işlemlerdir.

Şekil 1. *Farklı Teori/Modellerde Öz Düzenleme Tanımları*

Şekil 1'de görüleceği üzere bazı teori/ modellerde öz düzenleme tanımlarında motivasyonel süreçler (Pintrich, 2000) ve sosyal bilişsel süreçler ön planda iken (Zimmerman, 2002); bazı modellerde bireysel, çevresel, davranışsal (Winne ve Perry, 2000) öğeler ve duygularla birlikte öz yönetimli işlemler ön plandadır (Boekaerts ve Niemivirta, 2000). Yapılan tanımlarda da görüleceği üzere öz düzenleme farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir yapıya sahiptir.

Öz düzenleme becerisi üzerinde etkisi olan veya olmayan çeşitli faktörlerin incelendiği çalışmalarda; öz düzenleme ile cinsiyet, sınıf düzeyi (Aybek ve Arslan, 2017; Kaplan, 2014), yaş, anne baba tutumu (Tezel ve Şahin, 2015), üniversiteye giriş puanları (Aybek ve Arslan, 2017), düzey belirleme (Yavuzarslan, 2007; Esit, 2016) aralarındaki ilişkiler incelenme gibi çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların dışında öz düzenlemenin başarı, çalışma becerisi ve düzenli spor yapmaya etki edip etmediğine yönelik bazı araştırmalara rastlanmaktadır (Kaplan, 2014; Çolakoğlu, 2016). Fakat aile yapısının (gelir düzeyi, ikamet durumu, eğitim düzeyleri gibi) öz düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğine yönelik sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öz düzenleme ve cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığını inceleyen çalışmalarda ise araştırma sonuçlarının birbirleriyle çeliştiği görülmektedir. Örneğin; Yüksel (2013), Güler (2016), Kaplan (2014), Erdoğan ve Şengül (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyet değişkenin önemli bir etkisinin olduğu ortaya konulurken; Wolters ve Pintrich (1998), Tezel ve Şahin (2015), Göleksiz ve Demiralp (2012)tarafından yapılan çalışmalarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde cinsiyetin bir etkisinin olmadığı ortaya konulmuştur. Öz düzenlemeye yönelik yapılan araştırmaların çoğu farklı sınıf düzeylerinde matematik alanında gerçekleştirilmiş olup (Sağırlı ve ark., 2010; Ocak ve Yamaç, 2013; Glogger-Frey ve ark., 2017; Schumm ve Bogner, 2016; Yazgan-Sağ ve Argün, 2016; Kirişçi ve Konik, 2016; Tortop, 2015; Demir ve Budak, 2016), sınıf öğretmen adaylarını örnekleme alan ve Fen Ve Teknoloji Laboratuvarı gibi uygulamalı derslerde öz düzenlemeyi ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada aile yapısının ve cinsiyet değişkenlerinin sınıf eğitimi öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersindeki öz düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediğinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmen adaylarının uygulamaya dayalı derslerde öğrenme stratejilerini ve motivasyonlarını etkileyen veya herhangi bir etkide bulunmayan faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin göz önüne alınması ile uygulamaya dayalı derslerin öğretimi daha etkili ve verimli şekilde gerçekleşebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde öz düzenleme eğitimlerinin yapılandırılmasında araştırmacılar ve eğitimcilere fayda saylayacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının uygulamalı derslere yönelik öğrenme stratejilerinin ve motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada sınıf öğretmen adaylarının fen laboratuvar uygulamaları dersine yönelik öğrenme stratejileri ve motivasyonlarının cinsiyet, anne ve baba öğrenim durumu, aile ekonomik düzeyleri ve ikamet yerleri değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır;

- Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ekonomik durumunagöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ikamet yeri durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmagrubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Fen ve Teknoloji Laboratuvar dersini alan 75 sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak, Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) tarafından geliştirilen Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenmede Motive Edici Stratejiler (ÖMS) ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin motivasyonel inanç ve öz düzenlemeye yönelik stratejiler boyutlarının Croanbach Alfa güvenirliği sırasıyla 0,81 ve 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde ÖMS ölçeği kullanılmış ve elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenerek verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bağımsız örneklem t testi*

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	sd	p
Motivasyonel İnançlar	Kız	41	4,80	,66	,927	73	,357
	Erkek	34	4,66	,60			
Öz Düzenleme Stratejileri	Kız	41	4,63	,82	-,148	73	,883
	Erkek	34	4,66	,64			

Tablo 1'e göre, sınıf öğretmen adaylarının motivasyon ve öğrenme stratejileri puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

3.2. Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile eğitim durumları durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile eğitim durumları durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının aile eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi*

			Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Sidak testi
Anne Eğitim Durumu	Motivasyonel inançlar	Gruplar arası	6,817	4	1,704	5,177	,001*	1-2, 1-3
		Grup içi	23,042	70	,329			
		Toplam	29,860	74				
	Öz düzenleme strateileri	Gruplar arası	8,378	4	2,095	4,481	,003*	1-2, 1-3
		Grup içi	32,719	70	,467			
		Toplam	41,097	74				
Baba Eğitim Durumu	Motivasyonel inançlar	Gruplar arası	6,510	4	1,628	4,879	,002*	1-4, 1-3, 3-4
		Grup içi	23,350	70	,334			
		Toplam	29,860	74				
	Öz düzenleme strateileri	Gruplar arası	5,802	4	1,450	2,877	,029*	1-2, 1-3, 1-4, 3-4
		Grup içi	35,295	70	,504			
		Toplam	41,097	74				

*p<0,05

1:Diploması yok/okur yazar değil, 2: ilkokul, 3: ortaokul, 4: lise, 5:üniversite ve lisansüstü

Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmen adaylarının motivasyonel inançları ve öz düzenleme stratejileri anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın kaynağını tespit etmek için yapılan Sidak testi sonuçlarına göre; motivasyonel inançlar ve öz düzenleme stratejileri diploması olmayan ve ilkokul mezunu/ortaokul mezunu olan anne/babaların çocukları arasındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının anne eğitim durumuna göre betimselstatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları anne eğitim durumları durumuna göre betimsel istatistikler*

		N	Ort.	Ss.	Sidak testi
Motivasyonel inançlar	1.diploması yok/okur yazar değil	8	4,08	,73	1-2, 1-3
	2.ilkokul	13	5,05	,44	
	3. ortaokul	13	5,10	,57	
	4.lise	34	4,64	,57	
	5.üniversite	7	4,70	,62	
	Toplam	75	4,74	,64	
Öz düzenleme stratejileri	1.diploması yok/okur yazar değil	8	3,94	,97	1-2, 1-3
	2.İlkokul	13	4,89	,44	
	3.Ortaokul	13	5,12	,53	
	4.Lise	34	4,61	,79	
	5.üniversite	7	4,35	,70	
	Toplam	75	4,65	,75	

Tablo 3'e göre anne eğitim düzeyleri yüksek olan sınıf öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenleme stratejileri puanları daha yüksektir.

Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının baba eğitim durumuna göre betimselstatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları baba eğitim durumları durumuna göre betimsel istatistikler*

		N	Ort.	Ss.	Sidak testi
Motivasyonel inançlar	1.diploması yok/okur yazar değil	5	4,30	,71	1-4, 1-3, 3-4
	2.ilkokul	6	5,21	,29	
	3. ortaokul	16	5,14	,53	
	4.lise	38	4,53	,60	
	5.üniversite	10	4,80	,56	
	Toplam	75	4,73	,63	
Öz düzenleme stratejileri	1.diploması yok/okur yazar değil	5	4,04	,85	1-2, 1-3, 1-4, 3-4
	2.İlkokul	6	5,15	,28	
	3.Ortaokul	16	4,98	,51	
	4.Lise	38	4,52	,77	
	5.üniversite	10	4,57	,78	
	Toplam	75	4,64	,75	

Tablo 4'e göre, baba eğitim düzeyi düşük aile yapısına sahip sınıf öğretmen adaylarının motivasyon puanları ve öz düzenleme stratejileri daha düşüktür.

3.3. Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ekonomik gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular

Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının aile ekonomik gelire göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının aile ekonomik gelire göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi*

		Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p	Sidak testi
Motivasyonel inançlar	Gruplar arası	4,895	4	1,224	3,431	,013*	1-2, 1-3
	Grup içi	24,965	70	,357			
	Toplam	29,860	74				
Öz düzenleme strateileri	Gruplar arası	5,811	4	1,453	2,882	,029*	1-2, 1-3
	Grup içi	35,286	70	,504			
	Toplam	41,097	74				

1: 0-1000 tl, 2: 1000-2000 tl, 3:2000-3000 tl, 4: 3000 ve 4000 tl, 5: 50000 tl ve üzeri gelir

Tablo 5 incelendiğinde, Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının aile ekonomik gelire göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ekonomik gelirdurumuna göre betimsel istatistikler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ekonomik gelir durumuna göre betimsel istatistikler ve farklılıkların kaynağı*

		N	Ort.	Ss.	Sidak testi
Motivasyonel inançlar	1.0-1000 tl	8	4,07	,72	1-2, 1-3
	2.1000-2000 tl	18	5,00	,45	
	3. 2000-3000 tl	33	4,78	,63	
	4.3000-4000 tl	9	4,69	,56	
	5.5000 tl ve üzeri	7	4,70	,62	
	Toplam	75	4,73	,63	
Öz düzenleme stratejileri	1.0-1000 tl	8	3,93	,97	1-2, 1-3
	2.1000-2000 tl	18	4,84	,46	
	3. 2000-3000 tl	33	4,75	,70	
	4.3000-4000 tl	9	4,73	,88	
	5.5000 tl ve üzeri	7	4,35	,69	
	Toplam	75	4,64	,74	

Tablo 6'ya göre, ailesi düşük ekonomik gelire sahip olan sınıf öğretmen adaylarının motivasyon ve öz düzenleme stratejileri puanları, geliri daha yüksek ailelere göre düşük düzeydedir.

3.4. Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ikamet yeridurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular

Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları aile ikamet yeridurumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Öğretmen adaylarının ÖMS puanlarının ikamet yerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik ANOVA testi*

			Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Anne Eğitim Durumu	Motivasyonel inançlar	Gruplar arası	,563	3	,188	,455	,715
		Grup içi	29,297	71	,413		
		Toplam	29,860	74			
	Öz düzenleme strateileri	Gruplar arası	4,247	3	1,416	2,278	,050
		Grup içi	36,850	71	,519		
		Toplam	41,097	74			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmen adaylarının Fen Laboratuvar Uygulamaları dersinden aldıkları ÖMS puanları aile ikamet yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları ikamet yerine göre betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Sınıf öğretmen adaylarının ÖMS puanları ikamet yerine göre betimsel istatistikler*

		N	Ort.	Ss.
Motivasyonel inançlar	Köy	9	4,84	,33
	İlçe/kasaba	15	4,60	,62
	İl merkezi	20	4,69	,84
	Büyükşehir	31	4,80	,55
	Toplam	75	4,74	,63
Öz düzenleme stratejileri	Köy	9	4,79	,32
	İlçe/kasaba	15	4,47	,77
	İl merkezi	20	4,34	,91
	Büyükşehir	31	4,88	,63
	Toplam	75	4,64	,75

4. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmen adaylarının motivasyon puanları ve öz düzenleme stratejileri diploması olmayan/okuryazarlığı olmayan ve gelir düzeyleri düşük ailelerin aleyhinde gelişmektedir. Bu durum aile eğitim düzeyleri ve ekonomik gelirleri düşük çoğu öğretmen adaylarının Fen Ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersinde öz düzenlemelerini geliştirmede bir dezavantaja sahip olduklarını göstermektedir. Bu durumun nedeni, düşük ekonomik gelirlerden dolayı, öğrencilere küçük yaşlardan itibaren okul dışı öğrenme gibi zenginleştirilmiş öğrenme ortamının sınırlı düzeyde sunulmuş olmasından ve öğrencilerin farklı deneyimlerden sınırlı düzeyde yararlanabilmelerinden kaynaklanmış olabilir. Düşük aile eğitim düzeyine sahip öğrenciler öğrenme anlamında aileleri tarafından yeterince motive edilememiş veya cesaretlendirilememiş olabilirler. Bu anlamda okuryazar olmama ve gelir düzeyinin az olması gibi dezavantajlı aile yapısı, öğretmen adaylarının öz düzenlemelerinin geliştirilmesinde bir dezavantaj ortaya çıkarmış olabilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile öğrenmeye yönelik motivasyon ve öz düzenleme stratejileri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, farklı örneklemlerle yapılan bazı araştırma sonuçları ile örtüşürken (Wolters ve Pintrich, 1998; Tezel ve Şahin, 2015; Gömleksiz ve Demiralp, 2012), bazı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir (Aybek ve Aslan, 2007; Kaplan, 2014; Yılmaz, 2016; Yüksel, 2013; Güler, 2016; Erdoğan ve Şengül, 2014). Araştırma bulgusunun bazı sonuçlarla örtüşmemesinin nedeni, yapılan araştırmaların beden eğitimi gibi farklı bölümlerdeki öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir. Çalışmadan elde edilen bu bulgu cinsiyetin öz düzenleme üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedeni, Fen laboratuvar uygulamalarında öğretmen adaylarına cinsiyet ayrımcılığı yapılmayan yaklaşımın uygulanmasından kaynaklanabilir. Bu bulgunun diğer bir nedeni, derste uygulanan deneylerin kız erkek farketmeksizin bütün öğrenciler için uygulanabilir olmasından kaynaklanmış olabilir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Çalışmada sınıf öğretmen adaylarının dezavantajlı aile yapısının (sosyoekonomik düzey ve eğitim durumları) öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde olumsuz bir etkisinin olduğu ortaya konulmuştur. Dezavantajlı aile yapısına sahip olan sınıf öğretmen adaylarının çoğunlukla olduğu yerlerde, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları dersi alınmadan önce öz düzenleme becerilerini geliştirebilecek eğitimlerin verilmesi faydalı olabilir. Böylelikle, öğretmen adaylarına nasıl hedefleri belirleyecekleri, o hedeflere ulaşma yolunda ilerlemelerini nasıl izleyecekleri, kendi kendilerini nasıl değerlendirebilecekleri öğretilebilir.

- Dezavantajlı aile yapısı olan ve olmayan bütün öğretmen adaylarının öz düzenleme puanlarının orta düzeyde olması, fen ve teknoloji laboratuvar dersinde farklı yöntem ve tekniklerin (öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formlarını kullanma gibi)kullanılması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda öğretmen adaylarının öz düzenlemelerini geliştirmeleri desteklenebilir. Bu uygulamaların yanında derstten önce öz düzenlemeye yönelik bir eğitimin verilmesi ilede dezavantajlı aile yapısına sahip öğretmen adaylarına daha faydalı olunabilir. Ders süreci içerisinde de, öz-düzenleme becerilerine yönelik kurs ya da seminer gibi etkinliklere yer verilmesi, projeler ve ödevlerle öğrencilerin yönlendirilmesi öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Bu dersi alan sınıf öğretmen adaylarının sayıca az olmaları çalışmada bir sınırlılık olarak görülmektedir. Bu bakımdan çalışma sonuçları hakkında bir genellemeye varılamamaktadır. Farklı fakültelerde çalışma yeniden yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

Aybek, B. ve Aslan, S. (2017), Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470

Boekaerts, M. &Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In Boekaerts,M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M.(eds.), Handbook of Self-regulation: Theory, Research, and Applications, San Diego, CA: Academic Pres.

Çolakoğlu, Ö.M. (2016). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme yaklaşımlarının çalışma becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, M., Erdoğan, Ö., & Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının özdüzenleyici öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69- 84.

Esit, M. (2016). Öğretmen adaylarının bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2015). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,3(3),108-118.

Gömleksiz, M. N.& Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(3), 777-795.

Güler, M. (2015). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Jerald, C. D. (2009). Defining a 21st centuryeducation (Report of the Center of PublicEducation in America), *The Center forpubliceducation, US.*

Kaplan, E. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinde özdüzenleme, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goalorientation in self-regulatedlearning. M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, andapplications* (ss. 451-502). Orlando, FL: AcademicPress.

Winne. H.P. and Perry, N. E. (2000), Measuring self-regulatedlearning. (Eds. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner). *Handbook of Self-Regulation,* California: AcademicPress

Wolters, A. A.&Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathmatics, english and social studies classrooms. Instructional Science, 26, 27-47.

Yavuzarslan, M. (2017). Investigation of computer and instructional Technologies students' self-regulated learning strategies. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.

Yılmaz, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-düzenleme düzeyleri ile kullandıkları öğretim uygulamaları düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel, İ. (2013). Öğretimsel stil tercihlerinin öz-düzenleme beceri düzeylerini yordama gücü , Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2013) 212-229.

Tezel Şahin, F. (2015). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Öz Düzenleme Yeterliliklerinin İncelenmesi, International Journal of Science Culture and Sport, 4, 425-438.

Trilling, B.,andFadel, C. (2009). *21st Century skills: Learning for life in ourtimes.* San Francisco, CA: John Wiley&Sons.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a socialcognitive perspective (Eds M. Boekaerts, P. Pintrich, ve M. Zeidner), *Handbook of self-regulation, research, andapplications* (pp. 451–502). Orlando, FL: AcademicPress.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Trafik ve İlk Yardım Dersinde Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sahizer.eraydin@gop.edu.tr
Sevim GÜVEN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sevim.guven@gop.edu.tr

Özet

Trafik ve ilk yardım konusu her zaman güncelliğini koruyan, birbiriyle ilişkili hayati konulardan ikisidir. Trafik kazalarından korunma her şeyden önce tüm toplumun trafik kurallarına uyması ile gerçekleşecektir. Kaza anında doğru yapılan ilk yardım müdahalesi hayat kurtarıcı olacaktır. Trafik ve ilkyardım dersi sınıf öğretmenliği son sınıf güz döneminde haftada iki saat teorik olarak öğrencilerin aldıkları bir derstir. Bu nedenle çalışmanın amacı Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans programı öğrencilerin dördüncü sınıf öğrencilerinin Trafik ve İlk Yardım dersinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerini değerlendirmektir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Nisan ayında gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan örnek olay deseni üzerinde kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş olup toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri doküman analiz yoluyla elde edilmiştir. İlgili dersin işlenişi esnasında her iki şubede de 10 grup (4-5 kişilik) oluşturulmuş ve beş trafik, beş ilkyardım konusu belirlenmiştir. Öğrenciler ilgili derse ilişkin için ders sunumu, ders planı, materyal, drama ve öykü hazırlamışlardır. Belirledikleri konulara ilişkin hazırladıkları etkinlikleri ilkokullarda uygulayarak, bu uygulamaları video çekimi yoluyla kayıt altına almaları istenmiştir. Daha sonra uygulama videoları grupların Trafik ve İlk Yardım lisans dersinde izlenmiş, ders sorumlusu öğretim elemanı ve derse devam eden öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu neticesinde katılımcılardan, beş sorunun yöneltildiği açık uçlu anket formu kullanılarak, dersin uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma neticesinde katılımcılar kendi sınıf içi derslerinden memnun kaldıkları, uygulamanın kalıcılığı artırdığı ve ders içi uygulamanın artırılması gerektiği, derste öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabileceklerini çoğunlukla ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenliği uygulamalarına yönelik olarak ise öğrencilerle uygulama yapmanın yararlı olduğu, öğretirken öğrendikleri, materyal hazırlamak ve sunum yapmaktan hoşlandıkları, kendilerini meslekte hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Video çekiminin yararlı olduğu, kendilerini izlediklerini, izlemek yeni ve güzel fikirler oluşturduğunu, geri dönüt almalarını sağladığını ancak izlenmenin kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamaya yönelik farklı eğitim yöntemleri, öğretirken öğrenme kalıcılığı artıracak ve yararlı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Trafik ve ilkyardım, Öğretmenlik uygulaması, Video*

The Views of Elementary School Teacher Candidates Related to Activities Done in Traffic and First Aid Courses

Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa University
sahizer.eraydin@gop.edu.tr
Sevim GÜVEN
Tokat Gaziosmanpaşa University
sevim.guven@gop.edu.tr

Abstract

Traffic and first aid are two intertwined vital issues that always maintain their actuality. Prevention from traffic accidents will be possible first and foremost when entire community complies with traffic rules. Correct first aid intervention at the time of an accident will save lives. Traffic and first aid is a course given theoretically two hours a week in the fall semester of fourth year in Elementary School Teaching department of the Educational Faculties. For this reason, this study aimed to evaluate the views of the fourth year students of Elementary School Teaching department on the activities carried out in Traffic and First Aid course. The study, which was carried out in April during the spring semester of 2017-2018 academic year, had a case study design, which is one of the qualitative research designs. The study group was composed of 46 students, determined using the purposive sampling method. The study data were collected through the document analysis method. During the process of the related course, 10 groups (with 4-5 persons) were established, and five traffic and five first aid topics were determined. The students prepared lesson presentations, course plans, material, drama and story for the related course. They were asked to apply the activities they prepared in primary schools and videotape these lessons. Afterwards, the activity videos were watched in the undergraduate Traffic and First Aid courses of the groups, and the videos were assessed by the course instructor and the students who attended the course. In the next phase, participants were asked to state their opinions about the application of the lessons by responding to a five-item open-ended questionnaire. As a result of the study, the majority of the participants stated that they were satisfied with their own courses, the application increased the retention, in-class practice should be increased, and that the things they learned could be put into practice in daily life. Relating to the elementary school teaching applications, it was concluded that carrying out applications with students was beneficial, students learnt while teaching, they liked preparing materials and making presentations, and that they felt themselves actually performing the profession. In addition, the students said that video shooting was useful, they had the chance to watch themselves, watching helped come up with new and beautiful ideas, provided feedback, but that watching themselves caused anxiety. Different teaching methods and the practice of learning through teaching will increase the retention and prove beneficial.

Keywords: *Traffic and first aid, Teaching application, Video*

1. Giriş

İlk yardım herhangi bir kaza veya yaşamı tehlikeye düşüren bir durumda, sağlık görevlilerinin yardımı sağlanıncaya kadar, hayatın kurtarılması ya da durumun kötüye gitmesini önleyebilmek amacı ile olay yerinde, tıbbi araç gereç aranmaksızın, mevcut araç ve gereçlerle yapılan ilaçsız uygulamalardır (1, 2). İnsan bulunduğu her ortamda kaza ve hastalanma riski taşımaktadır. Kaza ve hastalık durumlarında müdahalede bulunanların ilkyardım eğitimi almış olmaları, yaşamın sürdürülmesinde, sakatlanmaların önlenmesinde ve iyileşme sürecinin kısaltılmasında belirleyici rol oynayacaktır (3, 4).

Öğrenciler okulda mevcut hastalıklarında kötüleşme veya kaza geçirme nedeni ile ilk yardıma gereksinim duyabilirler. Bu nedenle öğretmenlerin ilk yardım girişimlerini bilmesi ve uygulayabilmesi gereklidir (5). Günlük yaşamının birçok aktivitesinde kaza ve yaralanma riskine sahip olan insanın daha yüksek aktiviteye sahip olduğu çocukluk döneminde kaza riski daha da artmaktadır. Çocukluk çağı yaralanmalarında da, okul ve okul dışı yaralanmalar karşılaştırıldığında okulda iken meydana gelen yaralanmaların çok daha sık olduğu görülmektedir (6).

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ilk yardım bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur. Nayır ve ark. (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %86 sının ilk yardım bilgi düzeylerini yeterli bulmadıkları ve %81'inin ilk yardım konusunda eğitim almak istedikleri belirlenmiştir (6). Uskun ve Pehlivan (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin %97,3'ü ilk yardım konusunda hizmet içi eğitim almak istediğini, %19,1'i kalbi durmuş, solunumu olmayan bir çocuğa kalp-akciğer canlandırması yapabileceğini belirtmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin en sık belirtikleri bilgi kaynakları kitle iletişim araçları (%60,9) ve sürücü kurslarıdır (%57,3). Lisans derslerinin (%25,5) oranı ise düşüktür (7). Erkan ve Göz (2006) yaptıkları çalışmada öğremenlerin bilgi düzeylerini yetersiz bulmuşlardır (8).

Öğretmenlerin okul ortamında kaza anında doğru yaptığı ilk yardım müdahalesi hayat kurtarıcı olacaktır(7)Sınıf öğretmenliği öğrencileri, ilk yardım bilgilerini kendi lisans derslerinde en iyi şekilde öğrenmeleri mezun olduklarında ise mesleklerinde uygulamaları gerekmektedir. Aynı zamanda mesleklerini yaparken kendi öğrencilerine ilk yardım bilgi ve uygulamalarını öğretmeleri istenmektedir.

Trafik ve ilk yardım konusu her zaman güncelliğini koruyan, birbiriyle ilişkili hayati konulardan ikisidir. Trafik kazalarından korunma her şeyden önce tüm toplumun trafik kurallarına uyması ile gerçekleşecektir.Türkiye'de 0-14 yaş arası trafik kazalarında ölen çocuk sayısı toplam trafik kazalarında ölenlerin %14,7 sini oluştururken bu oran Amerika birleşik Devletleri'nde %6,59, İngiltere'de %5,86, Fransa'da %4,51,Almanya'da %4,09, Japonya'da ise %2,56 dır (9). İnsan hayatının hemen her döneminde önemli olan trafik eğitimi, özellikle eğitim sistemi içerisinde can alıcı bir öneme ve etkiye sahip olan ilköğretim dönemindeki geleceğin yetişkinleri ve güvencesi olan çocukların bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri açısından en önemli kısmı oluşturmaktadır. Çocukların bilgi ve bilincin kazandırılmasının yanı sıra trafik kazalarından korunmaları ve kendilerini koruyabilecek seviyede yetiştirilmeleri de gerekmektedir (9,10).

Trafik ve ilkyardım dersi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans programı dördüncü sınıfta haftada iki saat teorik olarak öğrencilerin aldıkları bir derstir. Bu nedenle çalışmanın amacı Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans programı dördüncü sınıf öğrencilerinin Trafik ve İlk Yardım dersinde gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerini değerlendirmektir.Bu amaç doğrultusunda aşağıdakisorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin İlk Yardım ve Trafik lisans dersine yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin İlk Yardım ve Trafik lisans dersinde bilgilerin kalıcılığı nedir?
3. İlkokullarda gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Video uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Nisan ayında gerçekleştirilen bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olan örnek olay deseni üzerinde kurgulanmıştır.

Evren -Örneklem, ÇalışmaGrubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim bahar yarıyılında amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş olup toplam 46 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri doküman analiz yoluyla elde edilmiştir. Dördüncü sınıf öğrencileri ile «Trafik ve İlk Yardım» dersinin işlenişi esnasında her iki şubede de 10 grup (4-5 kişilik) oluşturulmuş ve beş trafik, beş ilkyardım konusu belirlenmiştir. Öğrenciler belirlenen konularına ilişkin ders sunumu, ders planı, materyal, drama ve öykü hazırlamışlardır. Öğrencilerin hazırlıkları araştırmacılar tarafından içerik ve öğretim yöntemleri açısından kontrol edilmiştir. Öğrenciler belirledikleri konulara ilişkin hazırladıkları etkinlikleri (konular aşağıda yer almaktadır),ilkokullarda uygulayarak, bu uygulamaları video çekimi yoluyla kayıt altına almışlardır. Daha sonra uygulama videoları, grupların Trafik ve İlk Yardım lisans dersinde izlenmiş, ders sorumlusu öğretim elemanı ve derse devam eden öğrenciler tarafından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bunun neticesinde katılımcılardan, beş sorunun yöneltildiği açık uçlu anket formu kullanılarak, dersin uygulamasına ilişkin görüşleri alınmıştır.
İlkokul 4. sınıflar için hazırlanan ve derslerde okutulan Trafik Güvenliği Ders Kitabında yaya, yolcu ve sürücü olmak üzere üç ünite bulunmaktadır. Ünite içeriklerinde ise genel olarak yaya kaldırımından yürüme, karşıdan karşıya geçiş, güvenli yollar, trafik işaretleri, acil yardım merkezlerinden yardım isteme, gece yürüyüşlerinde alınacak önlemler, araçlarda yolculuk esnasında uyulması gereken kurallar, emniyet kemerinin önemi, ilk yardım malzemelerinin neler olduğu, bisiklet kullanırken alınması gereken önlemler ve basit ilk yardım müdahaleler gibi konuları içermektedir (9,10).

Veri Analizi

Verilerinçözümlerinçözümlenmesindebetimselanalizyöntemikullanılmıştır. Öncelikle elde edilen veriler kelime ve kelime grubu olarak kodlanmıştır. Çalışmada ana temalar belirlenmiş ana temaların altında verilerden elde edilen ilgili kodlar gösterilmiştir.

3. Bulgular

Trafik ve İlk Yardım dersine kayıt yaptıran ve dersi tamamlayan 91 öğrencidir. Bu öğrencilerden araştırmaya her iki gruptan gönüllü olarak katılan ve tam olarak geribildirim veren 46 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım oranı %.50.5'dir. Araştırmaya 38 kız ve 8 erkek öğrenci katılmıştır.

*Araştırmada "İlk Yardım ve Trafik" dersine yönelik memnuniyet düzeyiniz nedir? Sorusuna ilişkin kodlar "**dersten memnuniyet**" teması altında Tablo 1'de sunulmuştur.*

Tablo 1. *Dersten memmuniyet*

Dersten memmuniyet	N	***Dersten memmuniyet***	N
Memnunun	31	Günlük hayatta kullanılır	2
Uygulama artırılmalı	14	Memnun değilim	2
Gelecekte günlük yaşamda kullanılır	11	Katılım azdı	1
İlkyardım öğrendim	5	Yardım edebilme becersi edinme	1
Sınıf katılımı iyiydi	4	Ders saati artırılmalı	1
Güzel verimli geçti	4	Slaytlar sıkıcı	1
Olumluydu	4	Görseller geçiştirildi	1
Uygulamalar iyiydi	4	Materyal eksikti	1
Yararlı olacak	3	Diğerlerinin dersi almamasına üzüldüm	1
Uygulamalar eğlenceliydi	2		

Araştırmaya katılan sınıf eğitimi son sınıf öğrencileri büyük bir oranda kendi sınıflarında uygulanan lisans «Trafik ve İlk Yardım» dersinden memnun kalmışlar, olumlu, verimli bulmuş, derste ilk yardımı öğrendiklerini ifade etmişler ve derste eğlenmişlerdir. Lisans dersindeki uygulamalarının artırılmasını istemiş ve öğrendiklerinin günlük yaşamda kullanabilecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Derste öğrendiğiniz bilgilerin kalıcı olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna yönelik kodlar "öğrenilen bilgilerin kalıcılığı" teması altında Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığı*

Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığı	N	**Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığı**	N
Uygulama kalıcı oldu	35	Bol görsel uygulama kalıcıydı	1
Uygulama artırılmalı	15	Görselden rahatsız oldum ama kalıcıydı	1
Kısmen kalıcıydı	4	Öğrenci katılımı sağlanması kalıcı oldu	1
Kalıcı değildi	3	Sınav kaygısı yoktu	1
Slaytlar kalıcı olmuyor	3	Canlı örnekler kalıcıydı	1
Yaparak yaşayarak öğrenme kalıcıydı	2	Sorular sormak kalıcıydı	1
İlgi çekiciydi, kalıcıydı	2	Teorik çoktu, kalıcı değildi.	1
Günlük hayatta kullanılır	2		

Tablo 2 incelendiğinde öğrenciler derste gerçekleştirdikleri canlı uygulamaları kalıcı bulmuşlar ve uygulamanın artmasını önermişlerdir. Slaytların ve teorik bilgilerin kalıcı olmadığını, ancakyaparakyaşayarak öğrenmenin kalıcı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Biröğrenci ise trafik kazası görüntüsünden rahatsız olduğunu bildirmiştir.

İlk yardım ve trafik dersinin ilkokullardaki sınıf uygulamasında gerçekleştirdiğiniz etkinlikleri yararlı buldunuz mu? Sorusuna ilişkin kodlar "İlkokullardaki gerçekleştirilen etkinlikler" teması altında Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *İlkokullarda gerçekleştirdiğiniz etkinlikler*

İlkokullardaki gerçekleştirilen etkinlikler	**N**	**İlkokullardaki gerçekleştirilen etkinlikler**	**N**
Yararlı oldu	40	Öğrencilerde istek oldu	3
Öğretirken öğrendik	8	Zaman sınırlıydı	3
Materyaller öğreticiydi/ destekleyiciydi	6	Ortam uygun değildi	2
İlgi/ dikkat çekiciydi	5	Drama yararlıydı	2
Kalıcıydı	5	Uygulama artmalı	2
Beğenildi (öğretmen-öğrenci)	4	Uygulamaya imkân vardı	2
Somut örnekler getirildi	2	Etkiliydi	2
Öğrenciler konuya hâkim oldu	2	Pekiştirdi	2
Sınıf hâkimiyeti sağlandı	1	Yanlışlar düzeltildi	1
Uygulama yetersizdi	1	Oyunla öğrettik	1
Günlük hayattan örnekler	1	Yaparak öğrenme sağladı	1
Öğrenciler tam kavrayamadı	1	Güçlü yanı yoktu	1
Gözlem yapmamı sağlandı	1	Güvenim arttı	1

Tablo 3 incelendiğinde lisans öğrencileriilkokullarda gerçekleştirdikleri uygulamaları yararlı bulmuşlar, öğretirken öğrendikleri, materyalleri etkin kullandıkları, materyallerin öğretici, destekleyici, dikkat çekici ve küçük öğrencilerde kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda uygulamaların ilkokul öğrencilerinde istek oluşturduğu, pekiştirici olduğu yönünde görüş bildirmişleridir.

İlköğretim sınıf uygulamasında ders uygulamasını yapıp sınıf ortamında video olarak paylaşma ile ilgili düşüncelerinizi yazınız. Sorusuna ilişkin "Sınıf ortamında video paylaşımı" teması altında Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Sınıf ortamında video paylaşımı*

Sınıf ortamında video paylaşımı	N	Sınıf ortamında video paylaşımı	N
Kendimizi gördük/ izledik	8	Rahat değildik	4
Video öğretimi yararlıydı	7	Video rahat hareketi engelledi	3
İzlemek yeni ve güzel fikirler oluşturdu	6	Video faydalı değildi	3
İyi/ güzel bir yöntemdi	6	Odaklanamadım	3
Eksiklerimizi gördük	5	Video kaygımı artırdı	3
Hatamızı gördük	5	Video çekimi strese soktu	3
Geri dönüt almamızı sağladı	4	Çekim kalitesi bozuktu	2
Arkadaşlarıma örnek oldu	3	Not almadık	2
Zayıf yönümüzü gördük	2	Zaman sınırlıydı	1
Uygulama kalıcılığı artırdı	2	Adapte olamadım	1
Fikir aldık	2	Öğrenciler dinlemedi	1
Farklı konu anlatımı gördük	1	Zaman kaybıydı	1
Mikro öğretime benzedi	1	Olumsuz/zıt eleştiriler iyi değildi.	1
İlk kez video kullandık	1	Eleştiriler iyiydi	1
Eğlenceliydi	1	Sınıfta paylaşım oldu	1
Özgüven sağladı	1	Önemliydi	1
Çok emek verdik	1		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin sınıf ortamında video paylaşımına yönelik çoğunlukla olumlu görüş bildirmişler, yararlı bulmuşlar, eksik ve hatalarını zayıf yönlerini gördüklerini belirtmişlerdir.Diğer yandan rahat hissetmeme, odaklanamama, strese girme, kaygılanma yönünden olumsuz görüş belirtmişlerdir. Sınıf ortamında yapılan eleştirilere yönelik olarak bir öğrenci eleştirilerin iyi olduğunu başka bir öğrenci de olumsuz ve zıt eleştirilerin iyi olmadığını bildirmiştir. Öğrencilerin lisans dersinin işlenişine yönelik önerileri; Uygulamaların artırılması, ders saatinin artırılması, farklı yöntemler ile öğretmen adaylarının dersi anlatması olmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma neticesinde katılımcılar kendi sınıf içi derslerinden memnun kaldıkları, uygulamanın kalıcılığı artırdığı ve ders içi uygulamanın artırılması gerektiği, derste öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabileceklerini çoğunlukla ifade etmişlerdir. Benzerşekilde Sönmez, Uskun, Pehlivan, (2014) ve Khan ve ark. (2010) ilk yardım uygulamalarının kalıcılığı artırdığını ifade etmişlerdir (11, 12). İlk yardım eğitimi uygulamaağırlıklı olarak devam etmektedir. Öğrencilerin bizzat uugulama yapması daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır. Yaparak ve yaşayarak öğreneceklerdir. Kendinin yapması daha sonra hatırlamayı kolaylaştırır.

Araştırmada sınıf öğretmenliği uygulamalarına yönelik olarak öğrencilerle uygulama yapmanın yararlı olduğu, öğretirken öğrendikleri, materyal hazırlamak ve sunum yapmaktan hoşlandıkları, kendilerini meslekte hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.Bu uygulamalar ile öğrenciler kendilerini gerçek bir öğretmen gibi hissetmişlerdir. Özgüvenleri artmış ve yeterlilik kazanmaları sağlanmıştır. Bolat, Özbek, Kaygusuz, (2017) belirttiği gibi uygulamalı eğitim öğrencilerdeki kalıcılığı ve başarıyı artırmaktadır (14). Araştırmada öğrenciler bir öğretmenlik uygulamasını başarı ile tamamlamışlardır. Öğretim materyallari geliştirmek, hazırlamak, öğrencilere uygulatmak onlar için önemli deneyimlerdir. Küçük öğrencilerden olumlu geri bildirimler almışlardır.Sınıf eğitimi öğrencileri hem kendi bilgilerini ve uygulamalarını artırmış, hemde bu dersin öğretimini gerçekleştirmiş oldular. Bu deneyim çalışma ortamlarında onlara yol gösterici olacaktır.

Lisans öğrencileri ilkokulda sınıf ortamında ders sunumu yaparken bu esnada video çekimi yapmanın yararlı olduğu, kendilerini izlediklerini, izlenilen videolardan yeni ve güzel fikirler oluşturduğunu, geri dönüt almalarını sağladığını ancak izlenmenin kaygı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Kaya (2006)'nın ifade ettiği gibi video çekim kalitesinin yeterli olması öğrenme açısından önemlidir(13). Kalitesi düşük, ses düzeni iyi olmayan bir video izlemek ve değerlendirmek oldukça zor olacaktır. Araştırmada genel olarak video çekim kalitesi iyi idi. Öğrenciler video çekimi ile deneyimlerini paylaşma ve kendilerini değerlendirme olanağı bulmuşlardır. Kendi hatalarını görme fırsatı kazanmışlardır. Kendini öğretmen olarak görmüş ve sınıf yönetimini izlemiştir. Öğrenciler için mikro öğretim olmuş ve öğrencilerin deneyimini artırmıştır.

Sonuç olarak uygulamaya yönelik farklı eğitim yöntemlerinin derslerde kullanılması, öğretirken öğrenme olanağı sunacağı ve kalıcılığı artıracağı için öğrencilereyararlı olacaktır. Ayrıca Trafik ve İlk Yardım dersinine ilişkin farklı nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

İnan, H,F., Kurt, Z., Kubilay,İ., (2011). *Temel İlkyardım Uygulamaları Eğitim Kitabı.* T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İlkyardım ve Acil Sağlık Hizmetleri Daire Başkanlığı. Ankara

İlk Yardım (2018). Türkiye Büyük Millet Meclisi, Destek Hizmetleri Başkanlığı. https://www. tbmm. gov.tr/yayinlar/brosurler/ilkyardim.pdf. 2018.

İlk Yardım El Kitabı (2008). Türkiye Kızılay Derneği Odtü Şubesi, 1. Baskı, Ankara: Yorum Basın Yayın.

Yıldırım F., Faydalı S. (2016).*İlk Yardım*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık Org. Tic. Ltd. Şti.

Bildik, F., Kılıçaslan, İ., Doğru, C., Keleş, A., & Demircan, A. (2011). The need for first aid awareness among candidate teachers. *Turkish Journal of Emergency Medicine, 11*(4), 166-170. doi: 10.5505/1304.7361.2011.50490

Nayir, T., Uskun, E., Türkoğlu, H., Uzun, E., Öztürk, M., & Kişioğlu, N. (2011). Isparta il merkezinde görevli öğretmenlerin ilkyardım bilgi düzeyleri ve tutumları. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 18*(4), 123-127.

Sönmez, Y., Uskun,E., Pehlivan, A.(2014). Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Pediatri Arşivi*,49: 238-46. doi:10.5152/ tpa.2014.1581238

Erkan M., Göz ,F.(2006) Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi.*Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(4),* 63-68.

Hatipoğlu, S., Özdemir, S., Öztürk, E. A. (2012). Türkiye'de ilköğretim okullarında verilen trafik eğitiminin farklı ülkelerde verilen eğitimle karşılaştırılarak incelenmesi ve geliştirilmesi için öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 9-22. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/16553

Aybek, B., Aslan, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf trafik güvenliği dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24*(2), 929-954.

Başer, M., Çoban, S., Taşci, S., Sungur, G., & Bayat, M. (2007). Evaluating first-aid knowledge and attitudes of a sample of Turkish primary school teachers. *Journal of Emergency Nursing*, *33*(5), 428-432.

Khan, A., Shaikh, S., Shuaib, F., Sattar, A., Samani, S. A., Shabbir, Q., Rasheed, A, Z. (2010). Knowledge attitude and practices of undergraduate students regarding first aid measures. *Journal of the Pakistan Medical Association*, *60*(1), 68.

Kaya, Z. (2006).*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bolat, Y., Özbek, E., Kaygusuz, S.(2017) Çocuk Trafik Eğitim Parkının 4. Sınıf Trafik Güvenliği Dersinde Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63); 1155-1165.

Eğitim İle İlgili Gazete Haberlerinin İncelenmesi

Sevim GÜVEN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sevim.guven@gop.edu.tr
Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sahizer.eraydin@gop.edu.tr

Özet

Medya, diğer adıyla kitle iletişim araçları bir toplumun varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Bu durum medya araçlarının etkisi hayatımızda oldukça artırmaktadır. Çünkü medya ekonomik, siyasi ve sosyal işlevi olan, en güçlü yapıdır ve yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü büyük güç olarak tanımlanmaktadır. Kitle iletişim araçlarından biride basılı gazetelerdir. Gazetelerde eğitim ile ilgili yer alan haberler, toplumun eğitime verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir. Bu açıdan, bu çalışmanın amacı tirajı en yüksek dört gazetenin eğitim konusunu içeren haberlerini incelemektir**.** Araştırma, 15 Ocak 2018 -28 Şubat 2018 tarihleri arasındaki gazetelerin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmanın yapıldığı tarihlerde tirajı yüksek dört yazılı gazete Habertürk, Hürriyet, Sabah, Sözcü gazetesi oluşturmaktadır. Araştırma verileri doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Gazete incelemeleri için geliştirilmiş olan form dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bunun için çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Değişken olarak haberlerin veriliş şekli (bilgi verici, röportaj ve spot haber), haber sayfası ve haberin çeşitliliği, okul düzeyi (ilk, orta, lise, üniversite) eğitim türü (yaygın, örgün) yer almıştır. Haberlerin içeriği incelendiğinde yer alan başlıklar: öğrenci, veli, eğitici, akademisyen haberleri ve sınavlara yönelik, öğrenmeye yönelik, öğretmen atamalarına yönelik, eğitim ve teknolojiye yönelik, eğitim ve bilime yönelik, okul bina ve yerleşimine yönelik, eğitim finansmanına yönelik haberler yer almıştır.Çalışmada 45 günlük sürede yazılı gazeteler Habertürk (9), Hürriyet (14), Sabah (6), Sözcü (7) gün eğitim haberi yayınlamıştır. Bu haberler genellikle tam sayfa olarak eğitim sayfasında çoklu haberler olarak yer almıştır. En çok örgün eğitimle ilgili, öğrenciler ve akademisyenler hakkında bilgilendirici tarzda haberler bulunmaktadır. Çalışmada eğitim haberlerinin çoğunlukla güncel siyasi politika ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimekler: *Gazete, Haber, Eğitim*

Investigation of Newspapers on Education

Sevim GÜVEN
Tokat Gaziosmanpaşa University
sevim.guven@gop.edu.tr
Şahizer ERAYDIN
Tokat Gaziosmanpaşa University
sahizer.eraydin@gop.edu.tr

Abstract

Media, also called the mass media, has a very important role in sustaining the existence of a society and its development. This highly increases the impact of media tools in our lives because media is the most powerful structure with its economic, political and social functions and is defined as the fourth greatest power after legislative, executive, and judicial powers. One of the media tools is print newspapers. News about education in newspapers is important in reflecting the significance that society attaches to education. From this point of view, this study aimed to investigate the news of the four highest-circulation newspapers on education. The study covered the review of the newspapers issued between January 15, 2018 and February 28, 2018. The study group consisted of four newspapers, namely Habertürk, Hürriyet, Sabah, and Sözcü, which had a high circulation during the study period. The study data were collected through the document analysis method. During the analysis, a form that was developed for newspaper reviews was used. To do this, various variables were identified. The variables were the type of the presentation of news (informative, interview and spot news), the variety of pages and news, school level (primary, secondary, high school, university), and the type of education (general, formal). The news titles were found to be students, parents, instructor, academics, exams, learning, teacher appointment, education and technology, education and science, school buildings and settlements, and educational funding. During the 45-day study period, the newspapers Haberturk, Hürriyet, Sabah, and Sözcü published educational news for 9, 14, 6, and 7 days, respectively. The educational news was generally observed to be published as full-page news. The news was mostly on formal education, students, and academics and presented in informative style. In the study, it was observed that educational news was mostly in parallel with actual politics.

Keywords: *Newspaper, News,Education*

1. Giriş

Medya, diğer adıyla kitle iletişim araçları bir toplumun varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde çok önemli bir role sahiptir. Çünkü medya ekonomik, siyasi ve sosyal işlevi olan, en güçlü yapıdır ve yasama, yürütme ve yargıdan sonra dördüncü büyük güç olarak tanımlanmaktadır (1). Açıkçası medya toplumsal anlamda o kadar büyük ve kabul gören bir güç haline gelmiştir ki ne yiyeceğinden ne giyeceğine, dinden hukuka, eğitimden spora, eğlencesinden evlenmesine kadar her konuda kitlelerin algısını yönlendirmektedir (2).

Çağımızda medya, kişinin sosyalizasyon sürecinde, dışarı ile karşılıklı etkileşimi açısından ailesi, arkadaşları, okulu, çalıştığı yer kadar önemli bir yere sahiptir (3). Kişiler arası iletişime göre oldukça geniş, ayrışık ve anonim bir kitleye seslenen ve genel olarak tek yönlü bir iletişim akışı olduğu kabul edilen kitle iletişim araçları (medya); kitap, dergi, dergi, gazete, televizyon ve internet gibi araçların kullanılması yoluyla gerçekleştirilir (4).

Medya olay ve olguları belirli anlamlar dâhilinde çerçeveleyerek biçimlendirir. Yani haber metinleri var olan toplumsal olayların yeniden kurgulanarak üretilme sürecine girer. Diğer bir deyişle medyanın kitleye ilettiği gerçeklikler bir tür yeniden

inşa süreci ile egemen sınıflar, hâkim toplumsal kodlar ya da hâkim egemenlik ilişkileri çerçevesinde yeniden hatırlatma işlevine dönüşmektedir (5, 6).

Kitle iletişim araçlarından biride basılı gazetelerdir.Gazete, yöneten ile yönetilen arasında iletişimi sağlayan önemli bir iletişim aracıdır. Bu iletişim, gazetecilerin olayları takib ederek kamuoyuna sunması ile sağlanır (7). Ancak, son yıllarda gerek iletişim araçlarında, gerekse bilgi kaynaklarındaki çeşitlilik okuyucunun haberden beklentisini değiştirmiştir. Önceleri tek bir kaynaktan alınan haberlerle yetinen okuyucu, artık gazeteciden olayla ilgili ayrıntıları vermesini, habere daha geniş içerik ve yorum katmasını beklemektedir (8). Gazeteler medya araçlarından en önde gelenlerinden birisidir. Gazeteler her gün yayınlandığı için yeni gelişmeleri yakından takip edilebilmesi, tüm kitlere hitap etmesi, ucuz ve kolay ulaşılabilir olması, her konuda haber ve bilgi sunması nedeniyle oldukça popülerdir (7).
Günümüzde gazete haberlerinde yer verilen önemli konulardan biri eğitimdir. Gazetelerde eğitim ile ilgili yer alan haberler, toplumun eğitime verdiği önemi göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle gazetelerde eğitim ile ilgili yer alan haberlerin ele alınış biçimlerinin incelenmesi, haberlerin toplumsal etkisini belirlemek açısından önemlidir. Bu çalışmanınamacıtirajı en yüksek dört gazetenin eğitim konusunu içeren haberlerini incelemektir. Bu amaca yönelik eğitim araştırma soruları şunlardır.

1. Gazetelerde eğitim haberlerine ne sıklıkla yer verilmektedir?
2. Haberlerin veriliş şekli, türü ve sayısı nedir?
3. Gazetelerde çıkan eğitim haberlerinin konuları ve içerikleri nelerdir?
4. Gazetelerdeki eğitim haberlerinin haber sahipleri kimlerdir?
5. Gazetelerdeki eğitim haberlerinin görsellikleri nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Gazetelerdeki eğitim içerikli haberleri inceleyen bu çalışma fenomolojideseni üzerinde kurgulanmıştır.

Evren -Örneklem, ÇalışmaGrubu

Araştırma 15 Ocak 2018 -28 Şubat 2018 tarihleri arasında 45 gün boyunca yüksek tirajlı ulusal yayın yapan dört basılmış gazetede yer alan eğitim haberlerinin incelenmesini kapsamaktadır. Çalışmaya reklam içerikli okul tanıtım haberleri, eğitim ortamlarında meydana gelen şiddet haberleri ve sınavlara yönelik olan deneme sınavları dahil edilmemiştir.

VerilerinToplanması ve Analizi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgularla ilgili yazılı materyallerin analizi yapılmaktadır. Doküman incelemesinin en önemli özelliği ise hâlihazırda basılı ve yazılı olan verinin değişmez olması nedeniyle istenilen her anda veriye geri dönüp inceleme imkânı vermesidir (9). Gazete incelemeleri için geliştirilmiş olan form dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bunun için çeşitli değişkenler belirlenmiştir. Değişken olarak; Haberlerin veriliş şekli, haber sayfası ve haberin çeşitliliği, okul düzeyi, eğitim türü, görsellik yer almıştır.

3. Bulgular

Araştırmada Eğitime yönelik haberlerin genel değerlendirilmesi yapılmıştır. 45 günlük sürede yazılı gazetelerde yer alan haberlerin yayınlanma sıklığı incelendiğinde; Haber Türk gazetesinde (9) gün, Hürriyet gazetesinde (14) gün, Sabah gazetesinde (6) gün,Sözcü gazetesinde (7) gün eğitim haberi yer almış olduğu bulunmuştur. Araştırmada eğitim haberlerinin bulunduğu sayfalar incelendiğinde Haber Türk Gazetesinde haberlerin 5'i eğitim sayfasında, 4'ü gündem sayfasında yer almaktadır. Hürriyet Gazetesinde haberlerin 7'si eğitim sayfasında, 7'si gündem sayfasında yer almaktadır. Sabah Gazetesinde haberlerin; 3'ü eğitim sayfasında, 1'i siyaset sayfasında, 1'i ekonomi sayfasında ve 1'i gündem sayfasında yer almaktadır. Sözcü Gazetesinde haberlerin 2'si gündem sayfasında, 4'ü eğitim sayfasında ve 1'i siyaset sayfasında yer almaktadır. Gazetelerin eğitim haberleri görsellik ve fotoğraf açısından incelendiğinde spot haberler hariç diğerlerinde fotoğraf kullanılmıştır. Fotoğrafların konu ile uygun olduğu görülmüştür.

Araştırmada haberlerin veriliş şekli incelendiğinde; 4 gazetenin 45 günlük basılı yayınlarının incelenmesi sonucunda toplam 147 eğitim haberinin yer aldığı bulunmuştur. Gazetelerde haberlere spot haberler, bilgi verici açıklamalı haberler, röportaj olarak yer verildiği bulunmuştur. Bu haberlerde 4 röportaj, 40 spot haber, 103 bilgi verici açıklamalı haber yer almıştır.
Gazetelerdeki eğitim haberlerini eğitimin türüne göre incelediğimizde 39 örgün eğitim ile ilgili ve 9 yaygın eğitim ile ilgili haberin olduğu bulunmuştur. Gazetelerdeki eğitim haberlerini okul düzeyine göre incelendiğinde; ana sınıfı ile 3, ilkokulla ilgili 21, ortaokullarla ilgili 21, lise ile ilgili 18, üniversite ile ilgili 23, okuma-yazma kursu ile ilgili 1 haber yer almaktadır.
Haberlerin içerik incelendiğinde tüm gazetelerde; öğrencilerle ilgili 20, velilerle ilgili 3, akademisyenlerle ilgili 12, öğretmenlerle ilgili 6 haber yer almaktadır. Gazetelerde öğretmen atamalarına yönelik olarak 5 haber yer alıyorken öğretmenlerin işsizliğine yönelik 1 haber yer almaktadır. Gazetelerde sınavlara yönelik olan haberler incelendiğinde; bilgilendirici, açıklamalı olarak 21 LGS haberi,2 akademik sınavlar, 5 üniversite giriş sınavı ile ilgili haberler yer almaktadır.
Gazetelerin eğitimle ilgili haber içerikleri incelendiğinde; 20 öğrenmeye, 8 eğitim sistemine, 5 okul binasına, 11 teknolojiye, 3 bilime, 3 finansal duruma, 3 eğitim psikolojisi, 3 araştırmaya yönelik haber yer almaktadır. Ek olarak 1 patent, 1 müfredat, 1 kız çocuklarının eğitimi, 1 okul sütü, 1 ders kitapları,1 yurt, 1 yönetmelik, 1 mezuniyet ve 1 yabancı öğrenci eğitimi ile ilgili haber yer almaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Yüksek tirajlı dört basılı gazetede yer alan eğitim haberlerini incelediğimiz çalışmamızda; gazetelerin eğitim haberleri için haftanın belirli özel bir gününü kullanmadıkları görülmüştür. Ek olarak gazetelerde eğitim haberleri yazı dizisi şeklinde yer almamaktadır. Bu durum gazetelerin eğitim haberlerini ele alışı hakknda bilgi vermektedir (10). Berkant ve Cömert (2013)

yaptıkları çalışmada eğitim haberlerinin yetersizliğinden bahsetmektedirler (11). Gazetelerin güncel gelişmeler doğrultusunda eğitim haberlerine yer verdiği söylenebilir.
Sınav sistemleri değişimine paralele olarak, sınavlara yönelik bilgilendirici ayrıntılı haberler yoğun olarak gazetelerde yer almaktadır. Lise giriş, üniversite giriş ve akademik sınavlardan en çok bahsedilmektedir. Her üç ilgili alanda sınav sistemi değişmiştir. Berkant ve Cömert (2013) yaptıkları çalışmada sınav haberlerinin yoğun olarak yer aldığını bildirmişlerdir (11). Eğitim haberlerinin çoğunlukla güncel siyasi politika ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Eğitim sistemi doğrudan sınav sistemi ile ilişkilidir diyebiliriz.
Eğitim haberleri gazetelerde en çok örgün eğitimle ilgili haberler, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite ile ilgili ve çoğunlukla öğrenciler hakkında bilgilendirici tarzda haberler bulunmaktadır. Eğitimim esas öğesi olan öğrencilerin haberlere konu olması oldukça doğaldır. Öğrenmeye, eğitim sistemine ilişkin haberler daha kısıtlı sayıda yer almaktadır. Eğitimsistemine ve öğrenmeye yönelik haberlerin artırılarak toplumun bakış açısını geliştirmesi önerilebilir.
Eğitim haberlerinin görsellik boyutuna dikkat edildiği gazetelerde görülmüştür. Gazetelerde yer alan görsellerin çoğunlukla konu ile uyumlu olması okuyucunun dikkatini çekmesi açısından önemlidir. Spot tarzda olan haberlerde resim kullanılmamıştır. Spot haberler çok kısa ve bilgi verici tarzda yazılardır. Bu durum haberin önemini azaltabilmektedir. Alır (2017) gazete muhabirinin habere uluşabildiği kadar bilginin gazetede yer aldığını ifade etmektedir (8). Spot olarak verilen bazı önemli haberlerin genişletilerek verilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Bu şekilde okuyucunun ilgisini daha fazla çekecektir.
Eğitim haberlerinin günlük siyasi gelişmeler beklenmeden, öncelikle ele alınması ve değerlendirilmesi. Öğretmenlerle ilgili olarak atama/atanmama dışındaki haberlerin de basında yer alması, alanında uzman eğitimcilerin röportajlarına yer verilmesi, eğitim ile ilgili gazete haberlerinin daha geniş perspektiften ele alınması önerilir.

Kaynakça

Alır, G. (2017). Türk basınında bilgi erişim sorunları. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.

Aydın, B, N., Yeşil Kocagözoğlu, S., Erel Arda, Ö., Gölge, Z. B., (2016) Basında Kadına Yönelik Şiddet Haberlerinin Ele Alınış Biçimlerinin Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 19 (Özel Sayı), 64-72.

Bal, M. (2012). *İmaj ve Önyargı Faktörünün Gazete Haberlerine Etkisi*. İstanbul.

Berkant, H. G., Cömert, M. (2013). Günlük gazetelerdeki eğitimle ilgili haberlerin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3(2),* 25-44.

Boz, H, A. (1999). Kitle iletişim araçları ve suskunluk sarmalı.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1) 42-48.http://dergiler.ankara.edu.tr/ detail.php?id=40& sayi_id= 127.

Güllüoğlu, Ö. (2012). Bir kitle iletişim aracı olarak televizyonun popüler kültür ürünlerini benimsetme ve yayma işlevi üzerine bir değerlendirme. *GlobalMedia Journal:Turkish Edition, 2(4)*http://globalmediajournaltr.yeditepe.edu.tr/makaleler/GMJ_4._sayi_Bahar_ 2012/pdf/Gulluoglu.pdf

Kumar, D. (2009). Newspaper readıng among college students ın development of theır analytıcal abılıty. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Lovely Professional University Phagwara, Phagwara.

Levent,F., Çayak S., (2018) Günlük Gazetelerde Yayınlanan Eğitimle İlgili Dava Haberlerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(3)* 405–411. http://dx.doi.org/10.18506/anemon.366710

Parlak, İsmet (2009) *Türk Yazılı Basınında Batılı Kimliğin İnşası: Karikatür Krizi Örneği. Medyada Gerçekliğin İnşası: Türk Medya Söylemine Eleştirel Bir Bakış*, Ed. İ. Parlak, ss. 179-226. Konya: Çizgi Yayınevi.

Şen, A. Fulya (2012) Toplumsal Hareketler ve Medya: Wall Street İşgalinin Medyada Temsili. *Yeditepe University Global Journal, 2(4),* 126-154. Dipnot Yayınları: Ankara.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Matematik Öğretmen Adaylarının Günlük Tutma Uygulamasın Yönelik Değerlendirmeleri: Günlük Hayat-Matematik Bağlantılarına Yönelik Algılarını Arttırmaya Yardımcı mı?

M. Gözde DİDİŞ KABAR
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
gozde.didis@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı matematik günlüğü tutma uygulamasının günlük hayatta matematiğin kullanımına yönelik farkındalıklarına katkısı açısından ortaokul matematik öğretmen adaylarının değerlendirmelerini incelemektir. Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin, matematik öğretmenliği programında, bir matematik eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dersi alan 44 ikinci sınıf ortaokul matematik öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarından dört hafta boyunca, günlük hayatlarında matematiğin nerede ve nasıl kullanıldığını gözlemlemeleri ve bu gözlemlerini yazdıkları bir matematik günlüğü tutmaları istenmiştir. Dört hafta sonunda, öğretmen adaylarına günlük tutma süreçlerini değerlendirmeleri için, araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu verilmiştir. Bu çalışmanın birincil veri kaynağını öğretmen adaylarının yazılı değerlendirme formları, ikincil veri kaynağını ise öğretmen adaylarının matematik günlükleri oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları, 43 öğretmen adayının günlük tutma uygulamasının matematiğin günlük hayat kullanımına yönelik farkındalıklarını arttırdığını, bir öğretmen adayının ise herhangi bir değişiklik yaratmadığını ifade ettiğini göstermiştir. Aynı zamanda, 42 öğretmen adayı günlük tutma uygulamasını kendileri için yararlı bulduğunu dile getirmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının, günlük tutma uygulamasından önce, matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik sınırlı düşündüklerini, günlük tutma sürecinde daha dikkatli bakmaya başladıklarını ve daha önce düşünmedikleri/gözlemlemedikleri birçok durumun farkına vardıklarını ifade ettiklerini göstermiştir. Bulgular matematik öğretmen eğitimi ve uygulamaları için bazı öneriler sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Matematik, Gerçek Yaşam Bağlantıları, Matematik Günlüğü, Matematik Öğretmen Adayları*

Pre-service MathematicsTeachers' Evaluation of Keeping a DiaryPractice: Does it Help IncreasetheirPerceptions of Real Life-MathematicsConnections?

M. Gözde DİDİŞ KABAR
Tokat Gaziosmanpaşa University
gozde.didis@gop.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to investigate pre-service middle school mathematics teachers' views about how a keeping diary practice contributed to their awareness regarding the use of mathematics in everyday life. This study was conducted within an under graduate mathematics education course offered at the 2017-2018 academic year for mathematics education program of a public university. 44 second year pre-service mathematics teachers (PSTs), enrolled in the course, were the participants of this study. For this study, for four weeks, PSTs were asked to observe how and where the mathematics is used in their daily lives and to describe their observations in their mathematics diary. Then, when they completed their diary, PSTs were given an evaluation form consisting of open-ended questions in order to evaluate their diary keeping processes. PSTs' written evaluation forms were used as the primary data source and PSTs' math diaries were used as the secondary data source forthis study. The data displayed that forty-three PSTs expressed keeping a diary increased their awareness regarding the use of mathematics in daily life. However, one indicated that keeping a diary did not make any changes in his/her awareness. Furthermore, forty-two PSTs also stated that keeping a math diary was useful practice for them to observe the mathematics in theirdaily life. They expressed that before this activity, their awareness of math usage in everyday life was quite narrow, but they have started to more closely pay attention to the mathematics in daily life. They stated that they were more aware of many situations that they have not observed before this practice. The findings have several implications for mathematics teacher education and teacher practice.

Keywords: *Mathematics, real-life connections, the math diary, Pre-service mathematics teachers*

1. Giriş

Araştırmacılar, okul matematiğini öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirmenin, öğrencilerin matematik öğrenme sürecine ilgi duymasını sağlama, matematiğin öğrenciler için anlamlı hale gelmesini sağlama, öğrencilerin matematiğe olan tutum ve motivasyonlarını arttırmasını sağlama, gibi çeşitli yararlarını belirterek, matematiği öğrencilerin günlük yaşamları ile ilişkilendirmenin önemine dikkat çekmektedirler (Albert ve Antos, 2000; Gainsburg, 2008).

Sınıf ortamında matematiğin günlük hayatla bağlantısını kurmada matematik öğretmenleri önemli role sahiptir. Öğretmenlerin günlük hayatta matematiğin yerine yönelik, bilgi,algı ve farkındalıkları ne kadar fazla olursa, derslerinde matematiğin günlük yaşamdaki yeri ile bağlantı kurabilirler ve öğrencilere farklı konularda günlük yaşam örnekleri sunabilirler. Fakat yapılan çalışmalar matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenleriningünlük hayatta matematiğin yerine yönelik algılarının sınırlı düzeyde olduğuna veya öğretmenlerin derslerinde yüzeysel düzeyde bağlantı kurduklarını göstermektedir (Gainsburg, 2008; Lee, 2012). Gainsburg (2008) çalışmasına katılan öğretmenlerin gerçek yaşam bağlantısına çok sayıda örnek sunabildiklerini ve öğretmenlerin derslerinde sıklıkla bağlantı kurduklarını, fakat bu bağlantıların birçoğununöğrencilerin üzerinde düşünmesini gerektirmeyen kısa ve öz bağlantılar olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin fikirlerini daha çok kendi akıllarından ürettiklerini, birçoğunun kaynak, fikir veya eğitimden kaynaklı kendilerini engellenmiş hissettiklerini belirtmiştir. Gainsburg (2008) birçok öğretmenin matematiğin öğrencilerin günlük yaşamı ile bağlantısını kurmaya gönüllü olduğunu, bu sebeple de öğretmen eğitimcilerinin öğretmenleri yetiştirmek için özel hazırlıklar yapmasının gerekli olduğuna dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, Lee (2012) öğretmen adaylarının gerçek yaşam bağlantılarına yönelik algılarını bir dizi sözel (dört işlem problemi) problemler aracılığıyla incelediği çalışması kapsamında, öğretmen adaylarından gerçek yaşam bağlantılı iki sözel problem seçmelerini ve daha sonra da iki problem oluşturmalarını istemiştir. Öğretmen adaylarının seçtiği problemlerin analizi, seçilen problemlerin matematiksel içeriğinin sayısal cevaplar elde etmek için

işlemlerin uygulanmasına yönelik problemler olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda bu problemlerin baskın olarak para ve zaman ile ilişkili bağlamlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğretmen adaylarının oluşturdukları problemlerin analizi, problemlerin sayılar, işlemler ve hesaplamalar odaklı olduğunu, çok az problemin veri analizi, olasılık, geometri konu odaklı olduğunuve oluşturulan problemlerin yaklaşık yarısının bağlamanın para ve zaman ilişkili bağlamlar olduğunu ortaya koymuştur.

Gainsburg (2008, s.200) günlük hayat-matematik bağlantılarının kurulmasının, analojilerin kullanımı, klasik sözel problemlerinin kullanımı, toplumda matematiğin tartışılması, gerçek verilerin analizi, gerçek olayların matematiksel modellenmesi gibi çeşitli uygulamalar ile yapılabileceğini ifade etmektedir. Fakat bunların dışında, başka uygulamaların eğitim ortamında kullanılması da, öğrencilerin, matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin günlük hayat matematik bağlantılarını kurmalarına, bu bağlantılara yönelik algı ve farkındalıklarının artmasına yardımcı olabilir. Örneğin, yararlı bir öğrenme etkinliği olarak çeşitli araştırmalarda bahsedilen ve matematik öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önerilen günlükyazma etkinlikleri (örneğin, Borasi ve Rose, 1989; Waywood, 1992), öğrencilerin matematiğin günlük hayat bağlantılarına yönelik algılarını inceleme ve geliştirme amacıyla bazı araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Masingila (2002) 6. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmasında, günlük tutma uygulamasına yer vermiştir. Çalışmasının başında öğrencilerle "matematik dersleri dışında matematiği dışarda nasıl kullanıyorsunuz" sorusu ile yaptığı birebir görüşmelerde, öğrencilerin sınırlı olarak iki-üç matematiksel aktiviteden bahsettiğini belirtmiştir. Bu öğrencilerin matematiğin sınıf dışında nerede ve nasıl kullanıldığına yönelik gözlemlerini içeren bir haftalık günlük tutma uygulamasından sonra çok daha fazla matematiksel aktiviteden bahsedebildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kalchman (2011) çalışmasında, öğrencilerin sınıf dışında kullanılan matematiği tanıma, takdir etme ve uygulama yeteneklerini geliştirme ve öğrencilerin kendilerini okul matematiğindeki başarılarından bağımsız yetenekli matematikçiler olarak görmeleri amacıyla, beşinci sınıf öğrencilerine okul dışında matematiğin nerede ve nasıl kullanıldığını tanımladıkları durumları yazmalarını istediği bir ödevvermiştir. Bu ödev içeriğinde, öğrencilerden durumu ve durumun gerektirdiği matematiği tarif etmelerini ve daha sonrada matematiğin nasıl kullanıldığını kavramsal bir bakış açısından açıklamalarını istemiştir. Kalchman (2011) çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunun bu ödevin onların okul dışındaki matematiğe yönelik gözlerini açtığını, başka bir ifadeyle onların farkındalıklarını arttırdığını ve okulda öğrendikleri matematiği daha anlamlı hale getirdiğini belirttiğini ortaya koymuştur. Albert ve Antos (2000) ise öğrencilerin matematiksel kavramları araştırması ve incelemesi için gerçekleştirdiği proje kapsamında bir dönem boyunca beşinci sınıf öğrencilerinin matematiğin sınıf dışında nasıl kullanıldığını yazdıkları bir matematik günlüğü (anı defteri) tutmalarının, öğrencilerin sınıf içi öğrenme ve gerçek dünya durumları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olduğunuifade etmiştir.

Matematik öğretmen eğitimcilerinin henüz öğretmen olmadan, hizmet öncesi eğitim süreçlerinde, öğretmen adaylarının günlük hayatta matematiğin yerine yönelik farkındalıklarını arttırıcı çeşitli uygulamalara yer vermesi gerekmektedir. Masingila (2002), Albert ve Antos (2000) ve Kalchman (2011) çalışmasında olduğu gibi matematiğigünlük hayatlarında gözlemledikleri durumları yazdıkları matematik günlüğü tutma uygulaması, öğretmen adaylarının da günlük hayatta matematiğin kullanımına yönelik farkındalıklarını arttırmasını sağlayan bir uygulama olabilir. Bu sebeple bu çalışmada matematik günlüğü tutma uygulamasına yer verilerek, matematik günlüğü tutma uygulamasının günlük hayatta matematiğin kullanımına yönelik farkındalıklarına katkısı açısından ortaokul matematik öğretmen adaylarının değerlendirmelerini incelemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma günlük hayatta matematiğin kullanımına yönelik farkındalıklarına katkısı açısından ortaokul matematik öğretmen adaylarının değerlendirmelerini inceleyen nitel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, bir devlet üniversitesinin, matematik öğretmenliği programında, bir matematik eğitimi dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dersi alan 44 ikinci sınıf ortaokul matematik öğretmen adayı (39K, 5E) katılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Veri Analizi

Çalışma kapsamında, öğretmen adaylarından dört hafta (bir ay) boyunca, günlük hayatlarında matematiğin nerede ve nasıl kullanıldığını gözlemleyerek, bu gözlemlerini yazdıkları bir matematik günlüğü tutmaları istenmiştir. Dört hafta sonunda, öğretmen adaylarına günlük tutma süreçlerini değerlendirmeleri için, araştırmacı tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu verilmiştir. Değerlendirme formunda, öğretmen adaylarından, yaptıkları gözlemlerde matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik en çok dikkatlerini çeken durumu, günlük tutma uygulaması ile matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik neler fark ettiklerini, bu uygulama ile daha önceki farkındalıklarına göre bir değişiklik olup olmadığını ve bu uygulamanın kendileri açısından yararlılığını değerlendirmeleri istenmiştir.
Bu çalışmanın birincil veri kaynağını öğretmen adaylarının yazılı değerlendirme formları, ikincil veri kaynağını ise öğretmen adaylarının matematik günlükleri oluşturmaktadır.
Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirme formunda kullanılan soruların ortaya koyduğu temalara göre analiz edilmiş ve veriler bu temalar altında düzenlenmiştir. Bulgular, bu temalar altında katılımcıların değerlendirme formunda yazdıkları açıklamalardan doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Çalışmanın bulguları (i) Matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik öğretmen adaylarının en çok dikkatlerini çeken durumlar (ii) Öğretmen adaylarının günlük tutma uygulaması ile matematiğin günlük hayat kullanımına yönelik farkındalıkları

ile ilgili değerlendirmeleri (iii) Matematik günlüğü uygulamasının yararlılığına yönelik değerlendirmeleri, olarak üç kategori altında sunulacaktır.

Matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik en çok dikkatlerini çeken durumlar
Verilerin analizi çalışmaya katılan 44 öğretmen adayından 36'sının en çok dikkatlerini çeken durumları belirttiğini ve bu öğretmen adaylarının belirtmiş olduğugünlük hayat durumlarının birbirinden farklı olduğunu göstermiştir. 8 öğretmen adayı ise gözlemledikleri durumların arasında özel, çarpıcı bir örneğin olmadığını dile getirmişlerdir. Öğretmen adayları tarafından sunulan, en çok dikkatini çeken günlük hayat durumları ve ilişkili olduğu matematik Tablo 1'de sunulmaktadır. Öğretmen adayları, değerlendirme raporlarında belirtmiş oldukları bu örneklerle ilgili gözlemlerini, matematik günlüklerinde aşağıdaki şekillerde ifade etmişlerdir.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarının en çok dikkatlerini çeken günlük hayat durumlarıve ilişkilendirdikleri matematik konusu*

Günlük Hayat Durumları	**Matematik**
Bilgisayar kodlarındaki örüntü Halı dikme, halıdaki şekillerin oluşumundaki örüntü Müzik notalarının bir örüntü içermesi Doğadaki varlıklarda örüntü olması (Tütün yapraklarında Fibonacci dizisi) Örgü örerken oluşan örüntü	Örüntü Kullanımı
Kalorifer döşemede	m^2 hesabı
Meteorolojide; internet paketimin ne kadar kaldığında	% hesabı
Günlük hayatımızda yapacaklarımıza karar verirken	Olasılık
Kalori hesabı yapma Alışverişte para üstü hesabı Dolmuş kartına para yükleme Pazarda ve günlük alışverişte Diyetisyenin diyet listesini oluştururken yaptığı hesaplama	Hesaplama
Terzinin ölçüm yapması	Ölçme
Saatlerin ve takvimlerin matematikten oluşması Sabah kalkıp saate bakma	Zaman
Mimar Sinan'ın cami yapımında yedi katlı integral kullanması	İntegral
Araba markalarını en iyisi, kötüsü, pahalısı şeklinde sıralama	Sıralama
Deterjanı arkadaşımla eşit olarak paylaştırma	Paylaştırma
Masayı renkli kâğıtlarla kaplama	Süsleme
Üçgenin sivri ucu sebebiyle mızrakların ucunun üçgen olması Davetiye de yazan "sonsuz mutluluk", sonsuzluk terimi Şifreleme de fonksiyonlar	Diğer

ÖA36: Bugün okuldan çıktıktan sonra bağlama kursuna gittim ve daha önce fark etmediğim şeyi fark ettim. Notaların ölçülerinde, kaçıncı parmak, kaçıncı perde vs. matematikten yararlanıyoruz.

ÖA13: Bugün babaannemin bana verdiği bir hediye dikkatimi çekti. Babaannemin ördüğü yeleğe dikkat ettiğimde bu yelekte bir örüntü olduğunu fark ettim. Hem renk, hem desen hem de çizgi örüntüsü var olduğunu fark ettim. Bu yeleği örerken belli bir matematiğe göre örmüş.

ÖA41: Bugün arkadaşımla diyetisyene gittik. Arkadaşıma bir diyet listesi oluşturmak için kilosu ve boyunu kullanarak bazı hesaplamalar yapıp, günlük ne kadar kalori alması gerektiğini belirten bir liste oluşturdu.

ÖA22: Bugün telefonumda Vodafone'dan 3GB'lık internet paketinizin %80'nini kullandınız diye bir mesaj geldi. Ne kadar internetim kaldığını hesapladım.

Günlük tutma uygulamasının matematiğin günlük hayat kullanımına yönelik farkındalıkları ile ilgili değerlendirmeleri
Çalışmaya katılan öğretmen adaylarıortak olarak matematik günlüğü tutma uygulaması sürecince **"**çok küçük işlerde ve rutin işlerinde bilematematik kullanıldığını fark ettiklerini, matematiğin somut uygulamalarını fark ettiklerini diğer bir deyişle de matematiğin hayatın ayrılmaz bir parçası olduğunu" fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik kendi farkındalıkları ile ilgili değerlendirmeleri aşağıda sunulan alıntılarda örneklendirilmektedir.
ÖA32: Aslında matematik gördüğümüz en küçük detaylarda öyle bir incelikle kullanılmış ki bu küçük detayların birleşip tüm hayatımıza yön verdiğini fark ettim. İlk olarak aklımıza gelen günlük hayatta sürekli kullandığımız dört işlemden, günlük tutarken aklıma gelen ve gelmeyen birçok matematiği her yerde kullanıyoruz. Örneğin, bina yaparken kullanılan hesaplamalar, virajlar için yapılan hesaplar, enerji ve zaman tasarrufu için yürüyen merdivende yapılan hesaplamalar ve daha birçok olayda matematik kullanılıyor.

ÖA15:Aslında günlük tutmaya ilk başladığımda düşündüm, matematiği nerede kullanabiliriz ki? Sadece alışveriş yaparken kullandığımızı sandığımız matematik hayatımızın her yerinde bize kolaylık sağlıyor. Sadece bakmasını bilmiyoruz. Cami, ev, alışveriş merkezi gibi inşaların yapımında, yemek yaparken, ölçme işlemlerinde, ticaret gibi para hesabı gerektiren yerlerde, zaman hesaplamalarında ve bunun gibi çoğaltabileceğimiz birçok yerde kullanılır.

ÖA42: Bu etkinlik sayesinde yaşamımda matematik nerede diye baktığımızda, aslında yaşamımın her alanında olduğunu fark ettim. Zaman, uzunluk ölçmede, mimari eserlerde, insan vücudunun her zerresinde düzen, organların çalışmasındaki düzen, kalbin atışı ve her bir atışı aynı sürede tamamlaması ve daha niceleri, yolda gördüğüm simetrik çiçek.

Aynı zamanda, öğretmen adaylarının matematiğin varlığını fark ettikleri ve ortak olarak sundukları günlük hayat durumları "alışveriş, otobüs kartı, hava durumu, oda düzeni, zaman-para, inşaat, AVM, ticaret, yemek yapma, ölçüm yapma, şifreleme, sporda, pazarda, doğada, insan vücudunda, trafik levhalarında, il-ilçe nüfuslarının yazımı" olmuştur.

Diğer taraftançalışmaya katılan öğretmen adaylarından 43'ü, matematik günlüğü tutma uygulaması sürecince farkındalıklarında değişim olduğunu belirtirken, sadece bir öğretmen adayı (ÖA40) farkındalığına yönelik hiçbir değişim olmadığını belirtmiştir.Aşağıda sunulan alıntılar öğretmen adaylarının farkındalıklarındaki değişimleri ile ilgili açıklamalarını örneklendirmektedir.
ÖA1: Önceden matematikle günlük hayatta sadece sayılar ile karşılaştığımı düşünüyordum. Günlük yazarken matematik diye adlandırdığım şeyin aslında geometrik şekiller, örüntüler, oran-orantı hesabı gibi kavramlardan oluştuğunu gördüm. Günlük yazmaya başladığımda çevreme daha dikkatli bakmaya başladığımı hatta baktığımı gördüğümü fark ettim. Çünkü insanlar bakar ama görmez. Günlük çalışması benim farkındalığımı arttırdığı için güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Koltuğa oturduğum zaman karşımda duran kapının şeklinin, saatin şeklinin, saatin içindeki rakamları, televizyonun şeklini, televizyonda kanal değiştirirken kumandada bulunana rakamları tuşlarken aslında matematiği kullanıyoruz. Bunun gibi birçok yerde biz fark etsek de etmesek de matematik var.

ÖA12: Günlüğü ilk yazmaya başladığım anda ne bulacağımda yazacağım diye düşünüyordum. Sonra etrafıma daha dikkatli bakmaya başladım. Fark ettim ki aslında matematik birçok yerde. Mesela bir aynayı ele alalım, aslında aynaya baktığımızda kendimizin veya herhangi bir cismin yansımasını görüyoruz. Aslında bu bir matematiksel simetriye örnek. Şimdiye kadar bunun bir simetri olduğuna dikkat etmemiştim, günlük tutmaya başlayınca fark ettim. Ölçü birimlerine daha çok dikkat etmeye başladım. Şimdiye kadar bir serumun kaç ml olduğu ve kaç saatte bittiğini merak etmemiştim. Trafik işaretlerinde de matematik kullanımına önceden o kadar dikkat etmemiştim.

ÖA17: Daha önceden matematiği bir ders olarak görüp sadece derste karşımıza çıkacağını ve ders dışında neredeyse hiçbir yerde karşımıza çıkmayacağının düşünüyordum. Ama gözlemlerim sayesinde sabah kalktığımızdan akşam yatana kadar matematiğin her yerde olduğunun farkına vardım.

ÖA18: Mesela günlüğüme yazmıştım. Bardakta mısır alırken bile satıcının bardaklara bölüştürürken matematiği kullandığını fark ettim. Ya da bir şeyi kaplarken orda orana göre yaptığımızı aslında matematiği kullandığımızı fark ettim. Matematik günlüğü tutmadan önce matematiği günlük hayatta nerede kullanırız sorusuyla karşılaştığımızda tek aklıma gelen alışveriş olurdu. Şimdi ise bir sürü örnek verebiliriz.

ÖA43: Normal zamanlarda çok da matematik yapıyor muşum gibi gelmeyen birçok şeyi fark etmemizi sağladı. Ya da biz aradığımız için bulduk. Matematiğin sadece hesaplama olmadığını işin içinde mantık kısmına baktığımızda aslında her yerde olduğunu görmemizi sağladı.

Öğretmen adaylarının yukarıda sunulan açıklamaları, öğretmen adaylarının bu uygulamadan önce matematiğin günlük hayattaki yeri üzerinde çok düşünmediklerini, matematiği bir ders olarak gördüklerini ve kafalarında var olan örneklerin sayılar, hesaplama, alışveriş gibi belli bağlamlarla sınırlı olduğunu göstermektedir.Diğer taraftan, günlük tutma uygulamasının öğretmen adaylarınınçevrelerine daha dikkatli bakmaya başlamalarını sağlayarak, matematiğin alışveriş ve hesaplama gibi bağlamlarla sınırlı olmadığına yönelikve daha önce matematikle ilişkisi olmadığını düşündükleri birçok durumun aslında matematikle ilişkisi olduğuna yönelik farkındalık kazandıklarını göstermektedir.

Matematik günlüğü uygulamasının yararlılığına yönelik değerlendirmeleri
Matematik günlüğü uygulamasını yararlığı açısından değerlendirdiklerinde, öğretmen adaylarından 42'si matematik günlüğü tutma uygulamasını yararlı bulduğunu belirtirken, iki tanesi (ÖA24, ÖA40) yararlı bulmadığını dile getirmiştir. 42 öğretmen adayından 33'ü, günlük tutma uygulamasını matematiğin günlük hayattaki yerine yönelik onlara farkındalık sağlaması veya farkındalıklarını artırması açısından kendileri için yararlı olduğunu dile getirmişlerdir. 9 öğretmen adayı ise "gözlem yapma imkânı ile günlük hayatla ilişkilendirme sağlaması, okul dışı matematiği görmeyi sağlama, günlük yaşamdaki matematiğin ilgisini çekmesini sağlama veya matematiği sorgulamayı sağlama" gibi diğer açılardan matematik günlüğü tutma uygulamasının kendilerine sağladığı yararlardan bahsetmiştir. Öğretmen adaylarının matematik günlüğü uygulamasını neden yararlı bulduklarına yönelik değerlendirmeleri aşağıda sunulan alıntılarda örneklendirilmektedir.

ÖA36: Evet yararlı bir etkinlikti. Çünkü çevreme farklı gözle bakmayı öğretti. Her gün görüp de fark etmediğim ince matematiksel işlemleri kolaylıkla görmeme yardımcı oldu.

ÖA29: Bir matematik öğretmeni adayı olarak günlük hayatımızda matematiğin farkına varmamız bence faydalı bir etkinlik. En azından öğrencilerimiz sorduğunda "bu bizim ne işimize yarayacak" dediklerinde kolayca anlatabiliriz.

ÖA20: Yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü hayatımızdaki matematiği fark etmemizi ve aslında bir yönden de hep aklımdaki soru olan"Matematik benim hayatımın neresinde?" sorusuna yanıtlar bulabildik. Birde öğretmenlik mesleğimizde de farkına vardığımız bu örnekleri öğrencilerimize söyleyerek onların farkına varmasını sağlayabiliriz. Bu sayede konuları onlar için somutlaştırabiliriz.

ÖA17: Bence çok yararlı bir etkinlikti. Biz geleceğin öğretmenleri, çocuklara matematiğin sadece bir ders olmadığını, hayatın her yerinde karşımıza çıktığını ve matematik bilmenin önemini kavratması, öğrencilere matematik öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu söylemesi, öğretmesi gereklidir. Matematiği öğretmek için günlük hayattan örnek vermek öğrenciler için dikkat çekici ve akılda kalıcı olacaktır. Bu yüzden yararlı bir etkinlikti.

Matematik günlüğü tutma uygulamasını yararlı bulmayan öğretmen adayların değerlendirmeleri ise aşağıdaki gibi olmuştur.
ÖA24: Hayır, yararlı bulmadım. Biz yükseköğrenim öğrencileri olarak bize pek bir şey katmadı.

ÖA40:Yararlı olduğunu düşünmüyorum. Matematiğin günlük yaşamdaki yerine yönelik farkındalıklarımda bir değişim olmadı çünkü zaten önceden bildiğim farkında olduğum şeyleri gözlemleyebildim.

Sunulan alıntılardan da görüldüğü gibi, bu iki öğretmen adayından bir tanesi, üniversite düzeyinde öğrenci oldukları için, böyle bir uygulamanın onun farkındalığına yönelik yarar sağlamadığını, diğeri ise bildikleri ile sınırlı gözlemden daha ötesini yapamamasından dolayı bu uygulamanın onun farkındalığındaki değişime yönelik bir yarar sağlamadığını dile getirmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmadamatematik günlüğü tutma uygulamasının günlük hayatta matematiğin kullanımına yönelik farkındalıklarına katkısı açısından ortaokul matematik öğretmen adaylarının değerlendirmeleri incelenmiştir.Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine dayalı olarak, çalışmanın bulguları, günlük tutma uygulamasının, günlük hayat-matematik bağlantılarına yönelik algılarını arttırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir.Çalışmanın bulguları günlük tutma uygulamasından önce öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayatta kullanımına yönelik sınırlı düşündüklerine işaret etmektedir. Fakat bulgular matematik günlüğü tutma sürecinde, öğretmen adaylarının matematiğin günlük hayat uygulamalarına daha dikkatli bakmaya başladıklarını ve daha önce düşünmedikleri/gözlemlemedikleri birçok durumun farkına vardıklarını göstermiştir. Alan yazındaki diğer çalışmalardan farklı olarakmatematik öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş bu çalışmanın bulguları,ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen Masingila'nın (2002) ve Kalchman'ın (2011) çalışmasının bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmanın bulguları aynı zamanda, öğretmen adaylarına göre, matematik günlüğü tutma uygulamasının onlar için yararlı bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur. Çünkü öğretmen adayları çalışma alanları matematik olsadahi, aldıkları dersler kapsamında öğrendikleri matematiksel bilgiye odaklanmakta ve günlük hayatlarındaki olaylara matematiksel bir gözle bakmamaktadırlar. Bu çalışmada matematik günlüğü tutma uygulaması öğretmen adaylarının farkındalıklarını arttırıcı bir araç görevini görmüştür.Albert ve Antos'un (2000) çalışmasında da belirtildiği gibi, bu uygulama öğretmen adaylarına öğrendikleri okul matematik konuları üzerinde, gözlemleme, detaylı düşünme ve ilişkilendirme ortamı sunarak, öğretmen adaylarının sınıf içinde öğrendikleri matematik ile gerçek dünya durumları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olmuştur.

Diğer taraftan, öğretmen adayları, bu uygulamanın kendi farkındalıklarını artırmasına yardımcı olduğunu belirtse de, matematik günlüğü tutma uygulaması,matematiğin günlük hayattanasıl kullanıldığı ile ilgili öğretmen adaylarının farkındalıklarının ne düzeyde arttığına yönelik bilgi sunmamaktadır. Öğretmen adaylarının farklı matematik konularının günlük hayatta nerede ve nasıl kullanılmasına yönelik kapsamlı bilgi sahibi olmaları için,matematik günlüğü uygulaması sadece gözlemlerin yazıldığı bir uygulama olma süreci ile sınırlı olmamalıdır. Matematik öğretmen eğitimcileri, matematik günlüğü tutma uygulamasını destekleyici uygulamalar yaptırabilirler. Örneğin,matematik günlüğü tutma sürecince, öğretmen adaylarınamatematiğin uygulama alanına yönelikhaftalık gözlemlerini tartıştıkları sınıf tartışması yaptırılabilir. Sınıf tartışmalarında, kimlerin neler gözlemlediği ve gözlemlediği durumlarda matematiğin nasıl kullanıldığı derinlemesine tartışılabilir.Öğretmen adaylarının farkındalıkları ile birlikte teorik bilgilerini geliştirmek için, matematiğin günlük hayattaki yeri ve önemi teorik bilgileri verilebilir, aynı zamandamüfredat kapsamında matematik konuları ile ilişkilendirilerek sunulabilir.

Bu çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının bakış açısı ile bir öğretim etkinliği olarak günlük tutma uygulamasının matematik derslerinde kullanılmasının olası yararlarını ortaya koymaktadır.Bu bulgular hem matematik öğretmen eğitimcilerine hem de matematik öğretmenlerine katkı sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının bu uygulamayı yönelik değerlendirmelerine dayalı olarak,bu çalışma,matematik öğretmenlerine Albert ve Antos (2000) ve Masingila (2002) çalışmasında olduğu gibi, ilk-ortaokul düzeyindeki öğrenciler içinde matematik derslerinde matematiğin günlük hayattaki yerine yönelik gözlemlerini içeren, günlük tutma uygulamasına yer vermelerini önermektedir.

Kaynakça

Albert, L.,&Antos, J. (2000). Daily journals connect mathematics to real life. *Mathematics Teaching in the Middle School, 5,* 526-531.

Borasi, R. &Rose, B.J. (1989). Journal writing and mathematics instruction. *Educational Studies in Mathematics, 20*, 347-365.

Gainsburg, J. (2008). Real-worlds connections in secondary mathematics classrooms. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11*(3), 199–219.

Kalchman, M. (2011).Using the math in everyday life to improve student learning. *Middle School Journal,43*(1), 24-31.

Lee, J- E. (2012). Prospective elementary teachers' perceptions of real-life connections reflected in posing and evaluating story problems. *Journal of Mathematics Teacher Education, 15*(6), 429-452.

Masingila, J. O. (2002). Examining students' perceptions of their everyday mathematics practice. *Journal for Research in Mathematics Education, Monographs, 11*, 30–39.

Waywood, A. (1992). Journal writing and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics, 12*(2), 68-77.

Türkçe Öğretiminde Etkili Bir Uyaran Olarak Sanatçılar Tarafından Hazırlanmış Resimlerin Kullanılması

Dr. Erkan ÇER
Amasya Üniversitesi
erkan.cer@gmail.com
Dr. Öğrt. Hatice TURHAN AĞRELİM
Milli Eğitim Bakanlığı
haticeeturhan@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde etkili bir uyaran olarak sanatçılar tarafından hazırlanmış resimlerin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun sanatçı duyarlığıyla hazırlanmış yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla birlikte onların duyu algılarını uyandıracak görsel bir biçimde oluşturulmuş resimlere gereksinim vardır. Çünkü renk ve çizginin anlatım gücüyle oluşturulan resimler; öğrencilerin duyma ve düşünme sorumluluğu almasına, onların insana, doğaya ve yaşama yönelik duyarlık edinmesine ve üst düzey düşünmelerine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, resimler, çocuğu kurmaca bir dünyada ilginç, şaşırtıcı, olağandışı, farklı durumlar ile gizemini hemen ele vermeyen iletilerle karşı karşıya bırakır. Çocuk, resimlerdeki dolaylı anlatımlar ve çağrışımları çözümleyebilmek için araştırmaya, yeni yolları düşünmeye, farklı bakış açıları geliştirmeye ve hareket etmeye yönelir. Böylelikle çocuk, resmin sezinlettiği olay ya da durumlarla ilgili belleğinde oluşan sorulara yanıt arama isteği içinde olur. Çocuğun resim ile aldığı her bir yanıt, onun hem bilme, tanıma ve anlama isteğini karşılar hem de sınırlı olan yaşantı ve deneyimlerini zenginleştirir. Bu yönüyle, resimler eğitim ortamlarının başat bir uyaranı olarak öğrencilerle buluşturulması gerekmektedir. Böyle bir anlayış, hem çok uyaranlı bir eğitim ortamının oluşmasına hem de öğretimin niteliğinin arttırılmasına katkı sağlayabilir. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde; öğrencilerin, görsel algılarını devindirecek resimlerle buluşturulması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Diğer bir söyleyişle, Türkçe öğretimi, salt dilsel metinlerle yürütülen bir süreç olmaktan çıkarılıp resimlerle desteklenerek yürütülmelidir. Çünkü öğrencilerin resimlerle kurduğu ilişki hem onların dilsel becerilerini hem de Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyebilir. Özellikle öğrencilerin konuya uygun olan sanatçılar tarafından hazırlanmış resimlerle karşılaştırılması, onların kestirimde bulunma, özdeşim kurma, sezinleme ve duyumsama, çıkarım yapma, karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma ve değerlendirme yapma gibi üst düzey düşünmelerine de katkı sağlayabilir. Bütün bu yönleriyle, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak resimlerin Türkçe öğretimi ortamlarında etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, Sanatsal nitelikli uyaranlar, Resimler*

Use of Pictures Prepared by Artists as an Effective Stimulant in Turkish Teaching

Dr. Erkan ÇER
Amasya University
erkan.cer@amasya.edu.tr
Dr. Hatice TURHAN AĞRELİM
Ministry of National Education
haticeeturhan@gmail.com

Abstract

It was emphasized that the pictures prepared by the artists as an effective stimulus in Turkish teaching should be used. There is a need for a visual form of the works of literary children's literature prepared with artist sensitivity in accordance with the developmental levels of the students and a sense of their senses in Turkish teaching. Because the colors and the images created by the power of the line are; it can contribute to students' sense of hearing and thinking, their sensitivity to human beings, nature and life, and their high-level thinking. However, the paintings confront the child with fascinating, surprising, unusual, different situations and messages that do not immediately reveal their mystery. The child tends to explore, to think of new ways, to develop different perspectives and to act in order to solve indirect expressions and connotations in the pictures. In this way, the child will be asked to answer the questions in the memory about the events or situations that they have detected. Each response the child receives with the picture satisfies both the desire to know, to recognize and understand, and enriches the limited experience and experience. In this direction, the pictures should be brought together with students as a main warning of the educational environment. Such an understanding can contribute both to the formation of a very stimulating educational environment and to the enhancement of the quality of teaching. In this respect, in Turkish teaching; students should be adopted as a basic principle of bringing their visual perceptions together with the images to be revived. In other words, Turkish teaching should be carried out only by a process carried out with linguistic texts and supported by paintings. Because the relationship that the students set up with the pictures can affect both their linguistic skills and the quality of Turkish teaching. Especially comparing the students with the pictures prepared by the artists who are appropriate to the subject may also contribute to their high level thinking such as being in estimation, identification, sensing and sensing, making inferences, making comparisons, establishing cause and effect relations and evaluating. With all these aspects, it is necessary to use the pictures effectively in Turkish teaching environments starting from the first year of primary education.

Keywords: *Turkish teaching, Stimulant, Picture*

1. Giriş

Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen ve duyarlı bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Demirel, 1996; Dilidüzgün, 2003; Göğüş, 1993; Güneş, 2007; Kavcar ve Oğuzkan, 1987; Özbay, 2006; Özdemir, 2002; Sever, 2008). Bu yönüyle, Türkçe öğretimi sürecinde üst düzey düşünen, insana, yaşama ve doğaya duyarlı, dilsel becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesi için çocuğun doğasını, ilgisini, gereksinmelerini, bakış açısını, dil ve anlam evrenini yansıtan, sanatçı duyarlığıyla oluşturulmuş dilsel, işitsel ve görsel uyaranların nitelikli etkinlikler çerçevesinde çocuklarla buluşturulması gerekmektedir. Çünkü bu tür uyaranlar çocukların hem gelişimsel özelliklerini desteklemekte hem de ezberci bir yaklaşım yerine onların düşsel ve düşünsel sorumluluk alarak kendi bilgilerini yapılandırmalarına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan, Türkçe derslerinin nitelikli uyaran odaklı yürütülmesi gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin başat uyaranlarından birisi metinlerdir. Çünkü Türkçe dersi, metin odaklı yürütülmesi gereken bir derstir (Özdemir, 2002). Bu nedenle, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirilmesi amacına yönelik olarak okulöncesinden başlayarak öğrencilerin nitelikli metinlerle buluşturulması gerekir. Bununla birlikte, nitelikli metinler temele alınarak kurgulanan etkinlikler nitelikli görsel ve işitsel uyaranlarla da desteklenmelidir (Çer, 2016). Bu bakımdan, kullanılan uyaranların sanatsal nitelikli olmasına özen gösterilmelidir. Sanatçılar tarafından yapılmış özgün resimler, karikatürler, klasik müzik çalışmaları, kısa filmler, görsel-işitsel araçlar dilsel metinlerin iletilerine yeni yorumlar, açılımlar katarak çok uyaranlı bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasına olanak sağlamaktadır. Çocukların birden çok duyu organını estetik nitelikli uyaranlarla öğrenmeye katmak; duyup düşündüklerini anlatmalarını, tartışmalarını sağlamak; çocuklara okul türü öğrenme sürecinde düşünme yetisini edindirebilmek, onlara demokratik kültürü kazandırabilmek demektir (Sever, 2008). Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretimini sanatsal nitelikli uyaranlarla sanat eğitimi süreci olarak görülmesi gerekmektedir.

Sanat eğitimi, beynin sağ ve sol yarım küresini dengeli bir biçimde kullanmayı sağladığından çocukta görsel algılama, estetik beğeni, düş gücünü kullanabilme, yaratıcı düşünceye yardımcı olmanın yanında konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunur. Algılama, görmeyi öğrenme, beğeni ve estetik değerlerin oluşmasıyla başlayan sanat eğitimi süreci, yaratıcılığı geliştime, görsel düşünmeyi sağlama, farklılıkların ve benzerliklerin ayrımına varma, çok yönlü ve çok boyutlu düşünmeyi sağlama, yaratıcılığı destekleyerek sorunları farklı yöntemlerle çözme becerisini geliştirme, çeşitli yöntem ve tekniklerle düşünceyi estetik bir bütünlük içinde görselleştirme, ürün, olay ya da olguları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirebilme davranışı kazandırma, çocukların kimliklerinin gelişimine katkıda bulunmaya yönelik yaklaşım içindedir (Gürtüna, 2004).Sanatsal uyaranlardan biri olan resimler ise, bir yüzeyde anlamlı ve tutarlı bir bütün oluşturan görüntüler yaratmak için boya kullanma sanatıdır (Gürtuna, 2004). Bununla birlikte resimler, görsel birer uyaran olarak, çocuğun sanat eğitimi sürecinde önemli işlev üstlenir (Sever, 2008). Çünkü resimler, çocuğun görme duyusunu geliştirerek çocukta estetik olarak kalıcı etkiler bırakabilir (Anderson, 2013). Çocuklar, estetik nitelik taşıyan bu görsel metinlere öykünerek duygu ve düşüncelerini renk ve çizgiyle anlatabilirler (Özünel, 2005). Çocuklar, sanatsal nitelikli resimlerle kurduğu iletişim sürecinde, resimdeki nesne ve varlıkların görsel imgelerini belleğine yerleştirir (Neuman ve Wright, 2007). Başka bir söyleyişle, çocuk görme duyusuyla düşünme sorumluluğu alır. Çocuk ile resim arasındaki bu tarz bir ilişkinin oluşabilmesi için sanatçılar tarafından hazırlanmış resimlerin sınıf ortamında öğretmenler tarafından etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Öğrenci-resimetkileşiminin sınıf ortamında oluşturulabilmesi için ise, öncelikle Türkçe öğretmenlerinin sanatçılar tarafından hazırlanmış insanı, yaşamı ya da doğayı betimleyen resimleri tanıması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerin odağında resimlerden yola çıkarak öğrencilerle etkinlikler yapmalıdır. Bu etkinlikler dilsel ve görsel becerileri geliştiren, etkili iletişim ve etkileşimi sağlayan, etkin katılımı önceleyen, birden fazla duyu organını öğrenme sürecine katan bir anlayışla oluşturulursa hem öğretme-öğrenme süreci daha etkili olur hem de sınıf ortamı öğrenme için uygun biçime getirilir.

Sanatsal nitelikli resimlerle öğrenciler duyuşsal ve bilişsel bir alımlama sürecine girebilir. Çünkü öğrenciler, resimle kurduğu iletişim sonucunda görsel metnin çözümlenmesine yönelik düşünsel bir çaba içinde olurlar. Daha farklı bir anlatımla, resimlerle iletişim ve etkileşim içinde olan öğrenciler, anlama becerilerini devindirerek resmin sezinlettiği anlama ortak olmaya çalışırlar. Anlatma becerileriyle ise, bu anlamı daha fazla ortaya çıkarmaya yönelik bir çaba içinde duygu ve düşüncelerini dile getirirler. İşte bu durum, öğrencilerin resme yönelik görsel olarak sezinlediklerini dilsel olarak dışavurmasını sağlar. Bu dışavurum, öğrencilerin hem resim ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmasının hem de resmin çağrıştırdığı durumlarla ilişki kurmasının bir sonucudur.Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretiminin başarısının sağlanmasında resim, öğrencinin öğrenmelerini somutlaştıran, sanat eğitimi sürecinde olmasını sağlayan, duyarlı olmasına katkıda bulunan, üst düzey düşünmesine olanak tanıyan ve dilsel becerilerini geliştiren estetik bir uyaran olarak yerini almalıdır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Türkçe öğretiminde etkili bir uyaran olarak sanatçılar tarafından hazırlanmış resimlerin kullanılması gerektiği üzerine odaklanan bu araştırma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi betimlenmeye çalışılmaktadır. Betimsel araştırmalarda araştırmacı, var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında ayrıntılı bilgi edinmeye çalışır (Erkuş, 2005). Betimsel araştırmalarda, üzerinde çalışılan olay, olgu ya da durumları kontrol etme etkinliği yoktur. Araştırmacılar, bu değişkenlere müdahale etmeyerek olayların akışını engelleyecek tutum ya da davranış içinde olmazlar (Creswell, 2009).

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler doküman incelemesi ile toplanmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, gereksinmesi olan veriyi, gözlem ya da görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olay ya da olgular hakkında bilgi içeren materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu yönüyle, bu araştırma veriler farklı sanat akımlarını simgeleyen sanatçıların resimlerinden elde edilerek toplanmıştır. Resimlerin elde edilmesi sürecinde, bine yakın resimle etkileşim kurulmuş ve farklı sanat akımlarını simgeleyen resimlerden öncü olanlar bu çalışma kapsamına alınmıştır. Resimlerin kullanılmasında etik sorunların oluşmaması için telif hakkı konusunda uzman bir avukattan görüş alınmıştır. Sonuç olarak, araştırmada yer alacak resimlerin ticari bir amaçla kullanılmaması, araştırma sürecinde resimlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada doküman incelemesiyle toplanan verilere betimsel çözümleme yapılmıştır. Betimsel çözümleme, birçok kaynaktan elde edilen kaynakların betimlenmesinde, düzenlenmesinde ve yorumlanmasında araştırmacıya olanak tanır

(Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2002). Bu yönüyle, ilk olarak araştırmacılar farklı sanat akımları ve sanatçılardan elde ettikleri resimleri "insan, yaşam ve doğa" bakımından incelemiştir. İkinci olarak, araştırmacılarfarklı sanat akımlarını betimleyen bine yakın resmi"çocuğa görelik" ilkesine uygun olup olmadığı bakımından değerlendirmiştir. Çünkü çocuğun dünyasına ait olmayan birçok resmin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, bu ilke araştırmacılar tarafından ele alınırken ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Üçüncü olarak, her iki uzmanın farklı yer ve zamanda değerlendirdikleri resimler bir araya getirildikten sonra bu resimler benzerlik ve farklılık bakımından incelenmiştir. Bu incelemenin sonucunda her iki araştırmacı hem farklı sanat akımları hem de "çocuğa görelik" ilkeleri bakımından belirlediği beş resmi araştırma sürecine almaya karar vermiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmada, beş resmin bütün yönleriyle incelenmesiyle oluşan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

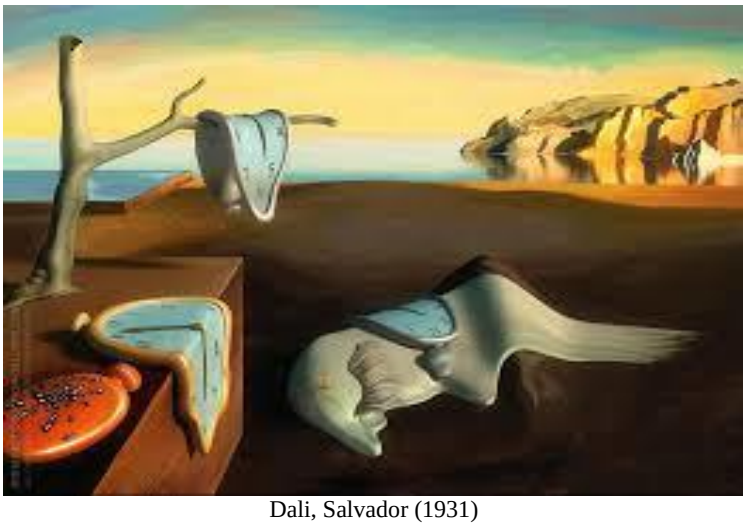
Munch, Edvard (1893)

Resim incelendiğinde, insanın kendisiyle yaşadığı kriz, savaşım ve yabancılaşma bütün belirtileriyle açık bir biçimde görülmektedir. Resimde sarı, turuncu, kırmızıya bürünmüş gökyüzünün altında, köprünün ortasındaki insan figürü iki elini kafasının iki yanına kaldırmış bir biçimde durmaktadır. Yaşadığı çığlığı bütün yönleriyle alımlayıcısına sezinletmeye çalışan Munch, resimdeki insan figürüyle son yüzyıldaki modern insanındurumuna da gönderme yapmaktadır. Resimde değişim ve dönüşüm içindeki dünyaya uyum sağlamada zorlanan insanın dramatik durumu bir kriz ve panik duygusuyla bütün çıplaklığıyla gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Munch ise bu durumuşöyle anlatmaktadır: "İki arkadaşımla yolda yürüyordum; güneş battı, bir melankoli dalgasına kapıldım. Birden gökyüzü kıpkızıl bir renk aldı. Durup parmaklıklara yaslandım. Alev alev gökyüzü, mavi fiyordun ve şehrin üstünde kan ve kılıç gibi sarkıyordu. Arkadaşlarım yola devam etti; ben ise büyük bir endişeyle öylece duruyor ve doğada sonsuz bir çığlığı hissediyordum sanki."Munch'ün anlattığı durumdan yola çıkarak betimlediği tablodaki "insanlık"ın durumu arasındaki benzerlikler sınıf ortamında öğrenciler arasında tartışılabilir. Öğretmenin bilinçli çabalarıyla yönlendirdiği öğrenme-öğretmen sürecinde öğrenciler, düşünsel sorumluluk alarak bu durumun nedenlerini ve sonuçlarını tartışabilirler. İlköğretim sürecinde öfke ve ökenin dışa vurumu öğrencilerin kimi zaman yaşları gereği içinde olabilecekleri bir duygu durumudur. Öğrencilere "Bir çığlık olmak istediğiniz oldu mu?" sorusu yöneltilerek bir konuşma etkinliği yapılabilir. Aynı zamanda söz konusu resim çatışmaların çokça yer aldığı bir dilsel metnin anlamlandırılmasında kullanılabilir.

Picasso (1937)

Picasso'nun "Guarnica" başlıklı tablosu incelendiğinde, savaşın insan üzerindeki etkileri gerçeküstü bir biçimde yansıtılmıştır. Bu durum Guernica'da, savaş yüzünden acı çeken insanlar ve hayvanlar ile kargaşa içindeki yıkılmış binalar olarak betimlenmiştir. Gerçekte İspanya iç savaşının yansıtıldığı tabloda, savaşın yıkıcılığı salt siyah, beyaz ve gri renklerle yansıtılmıştır. Tabloda kullanılan sırtında mızrak olan at, insanlığın kaba kuvvet karşısında pes edişini simgelerken boğanın

yanında belli belirsiz gözüken güvercin barışı simgelemektedir. Bununla birlikte, atın yanına düşmüş sürücünün kırılmış kılıcı yenilgiyi gösterirken atın sağ üst tarafında, bu vahşi sahnelere tanıklık ederek camdan içeri girmekte olan kadın korkuyu betimlemektedir. Picasso'nun insanlığı yargılayarak sezinlettiği savaş olgusu, sınıfta tartışma ortamı içinde öğrencilerin resme bakarak savaşın olumsuz sonuçlarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini dile getirmesine katkı sağlayabilir. Söz konusu resim dersin işlenişinde savaşın etkilerini anlatan bir dilsel metinle birlikte kullanılabilir. "Bebeklerin Ulusu Yok" ya da "Kız Çocuğu" şiirleri bu tablo ile birlikte kullanılması açısından uygun dilsel metinlerdir. Tablodan yola çıkarak yazma etkinliği de yapılabilir.



Dali, Salvador (1931)

Düş gücü, çocuğun özgünlük, girişim ve üretkenlik alanı, yaratıcı düşüncenin temelidir (Beaney, 2005, Finke, 1990). Bu yönüyle resim incelendiğinde, var olan varlıklarının gerçeküstü bir biçimde tasarlanması, varlıkların farklı biçimlerde sunulması tabloyla etkileşim kuran öğrencilerinin düş dünyalarını devindirebilir. Çünkü öğrenciler düş gücünün yardımıyla sayısız düşünceler üretir (Liang, Chang, Chang ve Lin, 2012). Daha farklı bir anlatımla düş gücü öğrencileri, gerçek deneyimlerin ötesine taşır, onların keşiflerini olanaklı kılar, girişim ve deneyime olanak tanıyarak onların özgünlüğe ulaşmasını sağlar (Colello, 2007; Finke, 1990; Passmore, 1985). Bütün bu yönleriyle, resimde yer alan eriyen saat, karıncalar ve zeytin ağacı gibi simgelerin öğrenciler üzerindeki etkileri sınıf ortamında farklı yöntem ve tekniklerle tartışılmalı ve onların yaratıcılığı resim üzerinden ortaya çıkartılmalıdır. Zaman kavramının işlendiği metinlerle birlikte bu tablo görsel metin olarak kullanılabilir. Muzaffer İzgü'nün "Uyku" adlı metni bir çocuğun sabah uykusundan uyanmak istemeyişini etkinli bir biçimde betimlemektedir. Öğrencilere görsel ve dilsel metinden hareketle sevdikleri ve sevmedikleri zaman dilimleri üzerine konuşma ve yazma etkinlikleri yapılandırılabilir. Ayrıca kullanılan görsel metin dilsel metnin anlam dünyasına önemli katkılar sunabilir.

Gogh, Van Vincent (1889)

Resim incelendiğinde, ay ve yıldızların ışıkları sanki çevrelerinde dairesel olarak dönmekte, uyumlu şekilde gökyüzündeki bulut hafif bir rüzgarla kıvrılmakta, dağların yüzeyi, köyün ağaçları ve ön plandaki serviler hep bu rüzgarın etkisiyle dans etmektedir. Gözlerinizi kapayıp tekrar açtığınızda resmin canlanacağını sandığınız bu resim,öğrenciler ile karşı karşıya getirildiğinde onların dış dünyada gördükleri gerçekliği farklı bir biçimde duyumsamasına olanak tanıyacaktır. Çünkü gece, gökteki girdaplar, stilize yıldızlar, ışık saçan ay ve uzun bir servi ağacından oluşan resim gerçek bir görüntünün ötesinde ressamın dış gerçekliği kendi duygularıyla yeniden yaratma çabasıyla oluşmuştur. Bu bakımdan, sınıf ortamına getirilen resim gerçek ile düş arasındaki ilişkiden yola çıkarak öğrencilere duyumsatılmalıdır. Öğrencilerin düş gücünü besleyen metinler onların yazılı ve sözlü anlatımını olumlu yönde etkileyebilir. "Yıldızlı Geceler" tablosundan yola çıkarak şiir yazma etkinlikleri yapılabilir.

Balaban, İbrahim (1951)

"Ekin Biçenler" resmi incelendiğinde, insan yaşamının zorluğuna yönelik izler alımlayıcıyla karşı karşıya getirilmiştir. Özellikle köy insanını ve köy yaşamını konu alan Balaban, aynı zamanda onların yaşama yönelik gücleri ve dirençlerini de oluşturduğu karakterler üzerinden yansıtmıştır. Çalışmaktan iki büklüm olan insanlar, zorluklar önünde durmaya çalışan anne ve çocuğun ayakta kalma çabası Anadolu insanının yaşamla, toprakla verdikleri savaşımı bütün açıklığıyla gözler önüne sermektedir. Bütün bu yönleriyle, öğretmenin sınıf ortamına getirdiği resim, kent ve köy yaşamındaki ayrımın yanında öğrencilerin insan yaşamının zorluklarını sezinlemesine olanak tanımaktadır. Emek ve köy yaşamı günümüz öğrencilerinin uzaklaştığı ve kavramakta güçlük çekebileceği olgular olarak karşımıza gelebilmektedir. Emek ve çiftçilerin yaşamı ile ilgili metinlerin anlamlandırılmasında yukarıdaki görsel metinden yararlanılabilir. Ders kitaplarında da yer alan "Sarı Traktör" ve "Selim'i Anarım" metinleri söz konusu görsel metnin kullanılması açısından uygun dilsel metinlerdir. Bu tablodan yola çıkılarak yazma ve konuşma etkinlikleri yapılandırılabilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Sanat, düş gücü, yaratıcı tavır ve estetik duyarlık doğrultusunda, çocuğun kendine özgü becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Sanat eğitimiyle çocuklar, duyularıyla çevresiyle etkileşime girmekte, bilişsel dünyasında algılarını anlamlandırmakta ve kendi yetilerini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan sanat, çocuğun düşünme yetisini kullanabilme yeterliğini arttırır. Bununla birlikte sanat, çocuğun dikkat etme, algılama, düş gücü, algı, sezgi ve kavrama gibi becerilerini geliştirir (Çakmak ve Geçmiş, 2012).Çocuğun çevresini tanımasına, kendini ifade etmesine, duyarlık kazanmasına, duyularını eğitmesine ve estetik deneyim kazanmasına sanattan daha iyi bir araç olamaz (San, 2010). Çünkü çocuk, sanatsal uyaranlarla düş gücünü, yaratıcılığını ve duyarlığını geliştirir. Bu gereksinmeleri, erken dönemde karşılanan çocuğun estetik beğenileri daha çok gelişmiş olur. Çünkü sanat zevki ve anlayışı, estetik duygulardan çıkmıştır (Carrel, 1993).

Sanat eğitiminin temel amaçlarından birisi, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir. Yalnızca bakmak değil "görmek", yalnızca duymak değil "işitmek", yalnızca ellerle yoklamak değil "dokunuları duyumsamak" yaratıcılığın ilk aşamalarıdır (San, 2008). Öyleyse erken dönemden başlayarak çocuğu sanat eğitimi içine girmesini, onların görme, işitme ve dokunma duyularını etkin olarak kullanabilecekleri estetik uyaranlarla buluşturulması gerekir (Sever, 2008). Bununla birlikte, sanatsal yaratıcı süreç imgelerle düşünmeyi içine alır (San, 2008). Bu bakımdan, çocuğun yaşamına görsel ve dilsel imgeleri, erken dönemi temel alarak ve bütün eğitim dizgesini kapsayacak biçimde yansıtmak gerekir. İşte, bu tür imgeleri yansıtan uyaranlar içinde sanatsal nitelikli resimler önemli bir yer oluşturmaktadır.

Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilerin insanı, yaşamı ve doğayı anlayabilmesi, düş güçlerini devindirebilmeleri ve düşünce üretebilmeleri için sanatçılar tarafından oluşturulmuş resimler vazgeçilmezbir uyaran olmalıdır. Özellikle sanatsal nitelikli resimlerin çok uyaranlı eğitim ortamlarında öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılması, öğrencilerin estetik beğenileriyle birlikte öğrenme düzeylerini geliştirmelerine, duyguları anlayabilmelerine, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine, imgesel düşünebilmelerine ve özdeşim kurabilmelerine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada sanatsal nitelikli resimlerin Türkçe öğretimi sürecindeki önemi gözler önüne serilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulacak öneri ise sanatsal nitelikli resimlerin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkartan deneysel çalışmaların yapılması gerektiğidir.

Kaynakça

Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson Education.

Beaney, M. (2005). *Imagination and creativity.* United Kingdom: Open University.

Çakmak, A. ve Geçmiş, H. H. (2012). *Çocukta sanat ve yaratıcılık.* Ankara: Vize.

Carrel, A. (1993). *Yaratıcı düşünce gücü*. İstanbul: Düşünen Adam.

Çer, E. (2016). *Türkçe öğretiminde etkinlikler.* Ankara: Anı.

Colello, S. M. G. (2007). Imagination in children's writing: How high can fiction fly? *Notandum*, 14, 1-15.

Creswell, J. W. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* London: SAGE.

Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi.* Ankara: Usem.

Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları.* İstanbul: Morpa Kültür.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı.* Ankara: Seçkin.

Finke, R. A. (1990). *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization.* Hillsdale: Erlbaum.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to desing and evaluate research in education.* New York: McGraw Hill.

Göğüş, B. (1993). Türkçe öğretimine genel bir bakış.F. Oğuzkan (ed.), *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel.

Gürtuna, S. (2004). *Çocuk ve sanat eğitimi.* İstanbul: Morpa Kültür.

Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). *Türkçe öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Liang, C., Chang, Chi-Cheng, Chang, Y. & Lin, Li-Jhong (2012). The exploration of indicators of imagination. *The Turkish online of educational technology,11*(3), 366-374.

Neuman, S. B.& Wright, T. (2007). *Reading to your child.* New York: Scholastic.

Özbay, M. (2006). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi.* Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özdemir, E. (2002). Türkçenin en önemli sorunlarından biri dil kirlenmesidir. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 8-12.

Özünel, Ş. Ç. (2005). *Sanat-eğitim ve çocuklarımız.* Ankara: Hacettepe-Taş.

Passmore, J. (1985). *Recent philosophers: A supplement to a hundred years of philosophy.* New York: Duckworth.

San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları.* Ankara: Ütopya.

San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları.* Ankara: Ütopya.

Sever, S. (2008). Eğitimde ve Bilimde Türkçe. Ç. İkram, N. K. Şahbaz (ed.), Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü yılında eğitim kurultayı cumhuriyetimizin kuruluş felsefesinin öngördüğü eğitim bildiri kitapçığı (s. 435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

İntörn Eğitim Programının Öğrenci Hemşirelerin Mesleki Beceri Kazanımlarına ve Profesyonel Benlik Gelişimi Düzeylerine Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Azime KARAKOÇ KUMSAR
Biruni Üniversitesi
azimekkoc@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet Üniversitesi
feride_taskin@hotmail.com

Özet

Araştırma, son sınıf öğrenci hemşirelerin, mesleğe adım atmadan önceki son eğitim döneminde aldıkları intörn eğitim programının mesleki beceri kazanımlarına ve profesyonel benlik gelişimi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı olarak gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, 29 Şubat - 25 Mayıs 2018 tarihleri arasında, İstanbul ilinde bulunan bir vakıf üniversitenin Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim gören 51 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Veriler Tanıtıcı Bilgi Formu, İntörnlük Eğitimi Hakkındaki Görüş ve Düşünce Formu I-II ve Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Veriler intörn eğitimi öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki aşamada toplanmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirmesinde frekans dağılımı, ortalama ve Paired Samples t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin intörn eğitim sonrası teorikte ve pratikte yeterlilik seviyeleri ile mesleki beceri kazanımlarına ilişkin yeterlilik seviyelerinde (veri toplama, hemşirelik tanısı koyma, bakımı planlama, uygulama, değerlendirme, hasta/aile/sağlık ekibi ile iletişim kurabilme, teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilme, etik kurallara uyma, hasta savunuculuğunu yapabilme, hasta/sağlıklı bireye eğitim verebilme ve danışmanlık yapabilme, güvenli ilaç uygulayabilme, tıbbi araç-gereci kullanabilme, hastayı tanı işlemleri için hazırlayabilme, empati becerisi) ileri düzeyde anlamlı artış olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Çalışmada öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği'nin genel puan ortalaması incelendiğinde ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği'nin genel puan ortalaması ile mesleki yetkinlik ve mesleki nitelik alt boyut puan ortalamaları arasında fark saptanmazken ($p>0.05$), intörn eğitim sonrası mesleki memnuniyet alt boyutu puan ortalamalarında görülen artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Ayrıca öğrenciler, intörn eğitimi esnasında karşılaştıkları hasta bakım sorunlarını en fazla klinik hemşirelere danışarak (%25.3) çözdüklerini; intörn eğitimi süresince öğrencilerin %23.5'i öğretim elemanlarından beklentilerinin tamamen karşılandığını, %35.3'ü çalıştığı kliniklerin personelinden (doktor, hemşire, diğer) beklentilerinin tamamen karşılandığını belirtmiş olup, %68.6'sı öğrenci sorumluluğunu tamamen yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada intörn eğitimi sonrasında öğrencilerin %53.1'i kendilerini mutlu ve gururlu hissettiğini, %18.8'i hemşire olduğunu hissettiğini ve %15.6'sı çok şey öğrendiğini ifade ederken, %12.5'i kaygılı olduğunu belirtmiştir. İntörn eğitim programının, son sınıf öğrenci hemşirelerin mesleki beceri kazanımlarını olumlu düzeyde etkilediği, bununla birlikte profesyonel benlik gelişimi düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin arttığı ve programın kendilerini mesleğe hazır hissetmelerini desteklediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: B*eceri, İntörn eğitim programı, Öğrenci hemşire, Profesyonel benlik*

The Effect of the Internship Training Program on the Occupational Skill Acquisition and Professional Self-Improvement Levels of Nursing Students

Asst. Prof. Dr. Azime KARAKOÇ KUMSAR
Biruni University
azimekkoc@hotmail.com
Asst. Prof. Dr. Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet University
feride_taskin@hotmail.com

Abstract

This study was performed to evaluate the effect of the Internship Training Program taken by the students in their last semester before beginning their occupation on the occupational skill acquisition and professional self-improvement levels of nursing students. The universe of this descriptive study consisted of 51 senior year students studying at the Nursing Department of a private university located in Istanbul between February 29th and May 25th 2018. Without sample selection, the whole of the universe was attempted to be reached. Data was collected using an information form, the Views and Thoughts on Internship Training Forms I and II and the Professional Self Concept Scale for Nursing Students. Data was collected in two phases before and after the internship program. In the statistical evaluation of data, frequency distributions, mean values, and the Paired Samples t test were used. After the internship program, advanced significant increases in the theoretical and practical sufficiency levels and occupational skill acquisition sufficiency levels of the students (data collection, making nursing diagnoses, planning care, application, evaluation, communication with patients/families/the health team, applying theoretical information, complying with ethical rules, defending patients, training ill/healthy individuals and counseling, safe application of medicine, using medical tools, preparing patients for diagnosis processes, empathy)were found) ($p<0.01$). In the study, when the general mean score of the Professional Self Concept Scale was examined before and after the internship program, the scores were found to be above average. While no difference could be found in the general mean score of the Professional Self Concept Scale and the occupational proficiency and occupational quality sub dimension scores before and after the internship program ($p>0.05$), the increase in the job satisfaction sub dimension after the internship program was found to be statistically significant ($p<0.05$). Additionally, the students stated that they mostly solved the patient care problems they encountered during internship training by referring to clinical nurses (25.3%), and 23.5% of the students stated that their expectations from lecturers were completely met during internship training, 35.3% stated that their expectations from the personnel of the clinics they worked at (doctors, nurses, other) were completely met, and 68.6% stated that they completely fulfilled the responsibilities of a student. In the study, after the internship training, 53.1% of the students stated that they felt happy and proud, 18.8% stated that they felt like nurses, 15.6% they learned a lot, and 12.5% stated that they felt anxious. The internship training program was found to affect the occupational skill acquisition of senior nursing students positively while not affecting their professional self-

improvement levels. As a result, it can be said that the occupational proficiency of the students increased and that the program supported them in feeling ready for the occupation.
Keywords: *Skill, Internship training program, Nursing student, Professional self*

1. Giriş

Hemşirelik eğitimi, öğrencilerin hemşirelik mesleğinde var olan değer, tutum, bilgi ve becerilerin kullanılmasında yeterlilik kazanmasını ve öğrencilikten profesyonelliğe geçmelerini sağlamayı amaçlayan planlı bir eğitim programıdır (Eşer, Khorshid ve Denat 2008; Köksal ve Yurttaş 2015). Hemşirelikte klinik eğitim, teorik ve uygulama olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Teorik kısım, öğrencinin uygulamayı doğru ve güvenli bir biçimde yapması için gerekli temel bilgiyi oluşturur. Uygulama kısmı ise, öğrenimin hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bilgilerini klinik alanda beceriye dönüştürmelerine olanak sağlar (Şentürk Erener ve ark. 2008).

Laboratuvar ortamında yapılan uygulama eğitimine göre öğrencilerin klinik ortamda yapılan uygulama eğitimde daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, klinik eğitimin öğrencinin problem çözme ve kritik düşünme becerisinin artmasına önemli ölçüde katkıda bulunduğu da bilinmektedir (McKinley et al. 2008). Bu nedenle, uygulama yapılması planlanan kliniklerde görevli hemşirelerin deneyimli ve mesleki yönden donanımlı rol modeli olması oldukça önemlidir (Akyüz ve ark. 2007).

Profesyonel benliğin birçok tanımı yapılmış olmakla birlikte meslekle bütünleşme, kişinin kendisini bir mesleğin üyesi olarak algılaması, mesleki rol ve sorumluluklarından emin olma, mesleki bilgi ve becerilerde kendini yetkin hissetme ve mesleğin felsefi ilkeleri, değer, inanç ve tutumlarını içselleştirme şeklinde özetlenebilir (Sabancıoğulları ve Doğan 2011; Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Öğrenci hemşirelerin gelecekte klinik alanda diğer sağlık bakım profesyonelleri ile birlikte profesyonel bir hemşire olarak görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için, olumlu profesyonel benlik kavramı oluşturulması önem taşımaktadır. Profesyonel benlik olumlu gelişmediği zaman mesleki alanda söz sahibi olamama, hemşirelik rolünü başarılı bir şekilde yerine getirememe, öğrencilikten mesleğe geçişte sorunlar yaşama ve meslekle bağlantı kurma yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır (Costello 2004).

Tüm dünyada hemşirelik programlarında klinik uygulamalar benzer şekilde sürdürülmektedir (Tosun ve ark. 2008). Ülkemizde hemşirelik eğitiminde intörnlük uygulaması standart bir uygulama olmamasına rağmen, bazı programlarda başarılı bir şekilde sürdürülmektedir. Bu programların eğitici ve öğrenci açısından değerlendirilmesi hemşirelik eğitiminin niteliği açısından önemlidir.

2. Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanacak olan intörn eğitim programı sonundaki öğrencilerin mesleki kazanımları ve profesyonel benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni/Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 29 Şubat - 25 Mayıs 2018 tarihleri arasında, özel bir üniversitenin Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim gören 51 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama formlarını eksiksiz dolduran tüm öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler tanıtıcı bilgi formu, İntörnlük Eğitimi Hakkındaki Görüş ve Düşünce Formu I-II ve Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği aracılığı ile elde edilmiştir.

Tanıtıcı bilgi formu; Araştırmacılar tarafından hazırlanan form öğrencilerin sosyodemografik ve hemşirelik mesleği ve eğitimi ile ilgili özellikleri belirlemeye yönelik (yaş, cinsiyet, hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumu, tercih sırası ve nedeni gibi özellikler vs.) 12 sorudan oluşmaktadır.

İntörnlük eğitimi hakkındaki görüş ve düşünce formu-I: Tosun, Oflaz, Akyüz ve ark. (2008) tarafından geliştirilen form, intörn programı öncesinde öğrencilerin program hakkındaki düşüncelerini ve beklentilerini belirlemeye yönelik beş açık ve üç kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Formda öğrencilerin teorik ve pratik yeterlilikleri yönünden kendilerini gördükleri seviyeyi işaretlemeleri için 0-10 puan arasındaki Vizüel analog skala (VAS) yer almaktadır (0: Tamamen yetersiz, 10: Tamamen yeterli). Ayrıca intörn eğitim programının hedefleri doğrultusunda belirlenmiş 18 mesleki beceriye yönelik, öğrencilerin ulaşmayı düşündükleri seviyeleri göstermeleri için de VAS üzerinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Bu 18 maddelik formun Cronbach α değeri, ilk uygulamada 0.98 ve ikinci uygulamada 0.95 olarak hesaplanmıştır.

İntörnlük eğitimi hakkındaki görüş ve düşünce formu-II: Bu form ise, intörn eğitiminin sonunda uygulanması şeklinde hazırlanmış olup Form-I'dekine benzer sorulardan oluşmuştur. Bu formda ek olarak, öğrencilerin beklentilerinin ne derece karşılandığını (tamamen karşılandı, yeterince karşılandı, kısmen karşılandı ve karşılanmadı) işaretlemeleri istenen üç kapalı uçlu sorular yer almıştır.

Öğrenci Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği (ÖHPBKÖ); Sabancıoğulları ve Doğan (2011) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenirliği yapılan ölçek öğrencilerin profesyonel benlik gelişim düzeylerini değerlendirmek için kullanılmıştır. 4'lü likert tipinde (1=hiç katılmıyorum, 4= çok katılıyorum) olan ölçek 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin mesleki memnuniyet, mesleki yetkinlik ve mesleki nitelikler olmak üzere 3 alt boyutu vardır. ÖHPBKÖ' nin, 31 maddesi düz,

14 maddesi ise ters ifade edilmiş maddelerden oluşmaktadır. Puanlarının toplanması ile elde edilen toplam puan 45-180 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği, öğrenci hemşirelerin profesyonel benlik kavramının olumlu yönde geliştiğine işaret etmektedir. Sabancıoğulları ve Doğan'ın (2011) çalışmasında ölçeğin 0.88 olan Cronbach alfa katsayısı, ilk uygulamada 0.88 ve ikinci uygulamada 0.91 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

İntörnlük eğitimi, araştırmanın yapıldığı kurumun Hemşirelik Bölümü müfredat programında 2017-2018 öğretim yılında ilk defa uygulanmaya başlanmıştır. İntörnlük eğitimi, haftada dört tam gün olmak üzere toplam 14 hafta devam etmiştir. Öğrenciler hastanelerin; Acil poliklinikleri, Kadın ve Doğum Kliniği, Pediatri Klinikleri, Dahiliye Yoğun Bakım ve Dahiliye Klinikleri ile Cerrahi Yoğun Bakım ve Cerrahi Kliniklerinde uygulama yapmışlardır. Öğrencilerin kliniklere dağılımı kliniklerin yatak kapasitesine göre ayarlanmış, her öğrenci program süresince aynı klinikte uygulama yapmıştır.

Veriler intörn eğitimi öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki aşamada, her hangi bir ders saatinde toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, öğrencilere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek sözel onamları alınmıştır. Veri toplama formları öğrenciler kendileri doldurmuş ve araştırmacılara teslim etmişlerdir. Verilerin toplanması her bir aşamada yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 22.00 paket programında yapılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede frekans dağılımı, ortalama ve Paired Samples t testi kullanılmıştır. $p<0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı şeklinde yorumlanmıştır.

Etik Boyut

Verileri toplamadan önce Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Karar no:2018/13-10) ve çalışmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin alınmıştır. Araştırmada yer alacak her öğrenci sözlü olarak bilgilendirilmiş olup ayrıca yazılı onamları alınmıştır. Ayrıca İntörnlük Eğitimi Hakkındaki Görüş ve Düşünce Formu ile ÖHPBK'nin kullanılabilmesi için ilgili yazarlardan yazılı izin alınmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin yaş ortalaması 22.09±1.90 (min=21, max=34) yıl olup %94.1'i kadındır. Öğrencilerin %62.7'si hemşirelik mesleğini isteyerek seçtiğini, %37.6'sı insanlara bakım verme isteği ve %36.3'ü tercih puanının okuduğu bölüme yetmesi nedeniyle hemşireliği tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %85.3'ü hemşirelik eğitiminden memnun olduğunu, buna rağmen %47.1'i imkanı olsa hemşirelik dışında başka bir bölümde eğitim almak istediği, tamamına yakını (%92.2) hemşirelik mesleğini toplumda önemli bir meslek olarak gördüğünü, %68.6'sı ileriye yönelik mezuniyet sonrası kariyer planının bulunduğunu ve %70.6'sı mezun olduktan sonra hemşire olarak çalışmayı düşündüğünü ifade etmiştir.

İntörnlük eğitimi öncesi, öğrencilerin %66.6'sı bilgi ve becerilerinin artması yönünde intörnlük eğitiminden beklentilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere intörn eğitim programı hakkında düşünceleri sorgulandığında, %29.4'ü bilgilerini pekiştirme, %11.7'si eksiklerini tamamlama ve %7.8'i hemşirelik mesleğine geçişi destekleme gibi alanlarda katkı sağlayacağını düşündükleri saptanmıştır. Öğrencilerin %45.1'i intörn eğitimi öncesinde heyecanlı olduğunu belirtirken %7.8'i endişeli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 1'de öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası teorik ve pratikte yeterlilik seviyelerinin karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin intörn eğitim sonrası teorikte ve pratikte yeterlilik seviyelerinde ileri düzeyde anlamlı artış olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Tablo 1. *Öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası teorik ve uygulama yeterlilik seviyelerinin karşılaştırılması*

Parametreler	**İntörn Eğitimi Öncesi**	**İntörn Eğitimi Sonrası**	**t**	**p**
	Ort±SS	**Ort±SS**		
Teorik yeterlik	6.17±1.63	7.27±1.56	-3.822	0.000*
Pratik yeterlik	5.86±2.06	7.05±1.070	-4.540	0.000*

*p<0.01

Çalışmada öğrenciler intörn eğitim sonrası tüm mesleki becerilerde yeterlilik seviyelerinde artış görülmüştür. Öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası mesleki beceri kazanımlarına ilişkin yeterlilik seviyeleri karşılaştırıldığında, aralarındaki farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p<0.01$) (Tablo 2).

Tablo 2. *Öğrencilerin İntörn Eğitimi Öncesi ve Sonrası Mesleki Beceri Kazanımlarına İlişkin Yeterlilik Seviyelerinin Karşılaştırılması*

Beceriler	**İntörn Eğitimi Öncesi**	**İntörn Eğitimi Sonrası**	**t**	**p**
	Ort±SS	**Ort±SS**		
Bakım planına temel olacak veri toplama	7.11±1.71	8.29±1.31	-4.067	0.000*
Hemşirelik tanısı koyabilme	7.12±1.59	8.47±1.08	-5.126	0.000*
Bakımı planlayabilme	6.88±1.64	8.35±1.21	-5.140	0.000*
Planlanan bakımı uygulayabilme	7.03±1.94	8.64±0.95	-5.133	0.000*
Bakım sonuçlarını değerlendirebilme	7.09±1.76	8.35±1.18	-4.110	0.000*
Hasta/aile ile iletişim kurabilme	7.86±1.73	9.05±0.92	-4.358	0.000*
Sağlık ekibi ile iletişim kurabilme	7.70±2.07	9.01±0.98	-4.346	0.000*
Teorik bilgiyi uygulamaya aktarabilme	7.13±1.84	8.64±1.14	-5.315	0.000*

Araştırma becerisi	7.60±1.80	8.64±1.16	-3.622	0.001*
Kanıta dayalı uygulama becerisi	7.19±1.98	8.56±1.13	-4.532	0.000*
Etik kurallara uyma	7.84±1.71	9.00±0.93	-4.321	0.000*
Hasta savunuculuğunu yapabilme	7.43±2.02	8.76±1.17	-4.073	0.000*
Hasta/sağlıklı bireye eğitim verebilme	7.45±2.04	8.82±1.09	-4.266	0.000*
Hasta/aileye danışmanlık yapabilme	7.52±1.98	8.70±1.30	-3.367	0.001*
İlaçların kullanım amaçlarını bilme ve güvenli ilaç uygulayabilme	6.52±2.24	8.29±1.67	-4.312	0.000*
Tıbbi araç/gereci kullanabilme	6.72±1.95	8.23±1.70	-3.907	0.000*
Hastayı tanı işlemleri için hazırlayabilme	7.33±1.84	8.43±1.62	-3.023	0.004*
Empati becerisi	8.21±1.57	9.05±1.02	-3.252	0.002*

*p<0.01

Çalışmada öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği'nin genel puan ortalaması incelendiğinde (sırası ile 143.41±13.51 ve 147.55±14.66) ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği'nin genel puan ortalaması ile mesleki yetkinlik ve mesleki nitelik alt boyut puan ortalamaları arasında farklılık saptanmazken (p>0.05), intörn eğitim sonrası mesleki memnuniyet alt boyutu puan ortalamalarında görülen artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p<0.05).

Tablo 3. *Öğrencilerin İntörn Eğitimi Öncesi ve Sonrası Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği	**Alınabilecek Puan (Min-Max)**	**İntörn Eğitimi Öncesi**	**İntörn Eğitimi Sonrası**	**t**	**p**
		Ort±SS	**Ort±SS**		
Genel	45-180	143.41±13.51	147.55±14.66	-1.486	0.144
Mesleki Memnuniyet	8-32	24.66±3.46	26.37±3.82	-2.597	0.012*
Mesleki Yetkinlik	7-28	21.56±3.16	21.49±3.34	0.119	0.906
Mesleki nitelikler	30-120	97.17±9.22	99.68±9.36	-1.356	0.181

*p<0.05

Çalışmada öğrenciler, intörn eğitimi esnasında karşılaştıkları hasta bakım sorunlarını en fazla klinik hemşirelere danışarak (%25.3) çözdüklerini ifade etmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4. *Öğrencilerin intörn eğitimi esnasında karşılaşılan hasta bakım sorunlarını çözme yöntemleri*

	n*	**%**
Klinik hemşirelere danışarak	50	25.3
Klinik sorumlu hemşirelere danışarak	43	21.7
Yayınları okuyarak (mesleki kitap ve dergiler, vb)	32	16.2
Arkadaşlarına danışarak	28	14.1
Öğretim elemanlarına danışarak	23	11.6
Doktorlara danışarak	22	11.1

* Bir öğrenci birden fazla yanıt verdiği için sayı katlanmıştır.

Çalışmada öğrencilere intörn eğitimi sırasında teorik bilgi ve hemşirelik becerilerinin gelişmesinde yararlı buldukları klinikler sorgulandığında, öğrenciler en fazla dahiliye yoğun bakım ünitelerinin, dahiliye kliniklerinin ve cerrahi yoğun bakım ünitelerinin teorik ve pratik yeterliliklerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenciler önem sırasına göre en az düzeyde katkı sağlayan alanların rehabilitasyon merkezleri ile sağlık ocağı olduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada intörn eğitimi süresince öğrencilerin %23.5'i öğretim elemanlarından beklentilerinin tamamen karşılandığını, %35.3'ü çalıştığı kliniklerin personelinden (doktor, hemşire, diğer) beklentilerinin tamamen karşılandığını belirtmiş olup, %68.6'sı öğrenci sorumluluğunu tamamen yerine getirdiğini ifade etmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. *Öğrencilerin intörn eğitim süresince öğretim elemanlarından ve klinik personelinden beklentilerine yönelik düşünceleri ile kendi sorumluluklarını yerine getirmeye ilişkin görüşleri*

		n	**%**
İntörn eğitimi süresince öğretim elemanlarından beklentileriniz ne derece karşılandı?			
	Tamamen karşılandı	12	23.5
	Yeterince karşılandı	24	47.1
	Kısmen karşılandı	9	17.6
	Karşılanmadı	6	11.8
İntörn eğitimi süresince çalıştığı kliniklerin personelinden beklentileriniz ne derece karşılandı?			
	Tamamen karşılandı	18	35.3
	Yeterince karşılandı	23	45.1
	Kısmen karşılandı	6	11.8
	Karşılanmadı	4	7.8
İntörn eğitimi süresince öğrenci sorumluluklarınızı ne derecede yerine getirdiğinizi düşünüyorsunuz?			

	Tamamen	35	68.6
	Yeterince	11	21.6
	Kısmen	1	2.0
	Kararsız	4	7.8

Çalışmada intörn eğitimi sonrasında öğrencilerin %53.1'i kendilerini mutlu ve gururlu hissettiğini, %18.8'i hemşire olduğunu hissettiğini ve %15.6'sı çok şey öğrendiğini ifade ederken, %12.5'i kaygılı olduğunu belirtmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Günümüzde hemşirelik eğitiminin klinik uygulama basamağının daha verimli ve öğretici olabilmesi için en yaygın tercih edilen uygulama, son yıl içinde düzenlenen intörn eğitim programıdır (Tosun ve ark. 2008). Bu bağlamda araştırma, son sınıf öğrenci hemşirelerin, mesleğe adım atmadan önceki son eğitim döneminde aldıkları intörn eğitim programının mesleki beceri kazanımlarına ve profesyonel benlik gelişimi düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmamızda elde edilen sonuçlara göre hemşirelik dördüncü sınıf öğrencilerinin ve hemşirelerin intörnlük uygulamasına ilişkin olumlu görüş ve önerileri bulunmaktadır. Yapılan araştırmaların sonuçlarının araştırmamız sonucunu destekler nitelikte olduğunu, intörnlük uygulamasının öğrenci gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz (Şentürk Erener ve ark. 2008; Kim 2007; Harrison et al. 2007; Gümral ve Coşar 2006).

Öğrencilerin intörn eğitim sonrası teorikte ve pratikte yeterlilik seviyeleri ile veri toplama, hemşirelik tanısı koyma, bakımı planlama, uygulama, değerlendirme, hasta/aile/sağlık ekibi ile iletişim kurabilme gibi mesleki beceri kazanımlarına ilişkin yeterlilik seviyelerinde ileri düzeyde anlamlı artış olduğu saptanmıştır. İntörnlük eğitimi öncesi, öğrencilerin yarıdan fazlası bilgi ve becerilerinin artması yönünde intörnlük eğitiminden beklentilerinin olduğunu belirtmişler, uygulama sonrası beklentilerinin karşılandığı sevindirici bir sonuç olmuştur. Yapılan benzer çalışmalarda da, öğrenciler son sınıf klinik uygulama sayesinde mesleki yeterliliklerinin arttığını belirtmişler (Kim 2007; Harrison et al. 2007), özgüven ve mesleki yeterlik kazandıklarını, kendilerini daha mesleğe daha hazır hissettiklerini belirtmişlerdir (Gümral ve Coşar 2006; Tosun ve ark. 2008). Diğer taraftan, intörnlük uygulamasının hemşireler tarafından mesleki gelişim açısından nasıl bir uygulama olduğunu inceleyen çalışmalarda; meslektaşlarının yetişmesine katkıda bulundukları için mutlu oldukları (Konak ve ark. 2008), öğrenci ile çalışmanın iş doyumunu artırdığı (Akyüz ve ark. 2007), kendileri için bir öğrenme fırsatı sunduğu (Sibson and Machen 2003) şeklinde hemşirelerin olumlu görüşler bildirdiği görülmektedir. Tural Büyük ve ark. (2014) çalışmasında da hemşireler, intörn uygulamasının öğrencilerin klinik bilgi ve becerilerini arttırdığı, öğrencinin kendine güvenini arttırdığı ve iletişim becerilerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrenciler, intörn eğitimi esnasında karşılaştıkları hasta bakım sorunlarını en fazla klinik hemşirelere danışarak çözdüklerini belirtmiştir. İntörnlük uygulaması esnasında, genellikle öğrenci eğitiminin klinikteki sorumluluğu klinik hemşirelerine verilebilmektedir. Hemşirelere belirli bir hazırlık aşamasından geçmeden öğrenci sorumluluğu verilir ise, öğrenciler uygulama alanının beklentilerine uygun şekilde ve daha çok iş odaklı uygulama yapabilmektedir. Bu nedenle, klinik hemşirelerinin eğitime katkı vermesi isteniyorsa hemşirelerle etkin işbirliği yapılması ve sürekli işbirliği içinde olmak önemlidir (Karaöz 2013). Benlik kavramı, bireyin kendine ilişkin algıları, duyguları, tutumları olarak düşünülür Hemşireliğin oluşma süreci lisans eğitimi ile üniversitede başlamaktadır. Bu nedenle, hemşirelik eğitimi, çeşitli eğitim yöntemleri ile benlik saygısını geliştirici olmalıdır (Özkan ve Özen 2008). Çalışmada öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası benlik saygıları puanlarının ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin intörn eğitimi öncesi ve sonrası benlik saygıları puan ortalaması arasında fark saptanmazken, intörn eğitim sonrası mesleki memnuniyet alt boyutu puan ortalamalarında artış saptanmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda, öğrenci hemşirelerin benlik saygısı düzeylerinin orta düzeyde (Kariman 2005; Özkan ve Özen 2008) ya da yüksek olduğu (Dinçer ve Öztunç 2009) hemşirelik eğitiminin öğrencilerin meslekle ilgili olumlu imaj geliştirmelerine yardımcı olduğu (Milisen 2010) saptanmıştır. Öğrencilerin mesleki memnuniyetlerinin intörnlük uygulaması sonrası yükselmesi, mesleki yetkinliklerinin artmış olduğunu hissetmeleri ve özgüvenlerinin artmasından etkilendiği düşünülmektedir. Bu da profesyonel mesleki duruş adına oldukça önemli bir gelişmedir. Öğrenci hemşirelerin benlik saygısı düzeylerinin tespit edilmesi, lisans eğitim müfredatının benlik saygısını arttıracak davranışların dikkate alınmasına dikkat çekecektir.

Mesleğe geçişte sağlam bir adım olarak düşünüldüğünde, hemşirelik programlarında intörnlük uygulamasının yaygınlaşması yönünde, intörnlük yapan öğrencilerin görüşleri intörnlük uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin arttığı ve programın kendilerini mesleğe hazır hissetmelerini desteklediği görülmektedir. İntörnlük uygulamasının öğretim elemanı, öğrenci ve uygulamadan sorumlu hemşire işbirliği ile planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden yapılandırılması, öğrencilerin mesleğe profesyonel bir duruş ile başlamasına katkı sağlayacaktır. Yine bu durum, öğrencinin benlik saygısı düzeylerini arttıracak; kendine değer veren, öz güveni yüksek hemşireler mezun etmeye olanak sağlayacaktır.

Kaynakça

Akyüz, A., Tosun, N., Yıldız, D., Kılıç, A. (2007). Klinik öğretimde hemşirelerin kendi sorumluluklarına ve hemşirelik öğrencilerinin çalışma sistemine ilişkin görüşleri. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 6(6), 459-464.

Arslan Özkan, İ., Özen, A. (2008). Öğrenci hemşirelerde boyun eğici davranışlar ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 53-58.

Costello, C.Y. (2004). Changing clothes: Gender ınequality and professional socialization. National Women's Studies Association Journal, 16(2), 138-155.

Dinçer, F., Öztunç, G. (2009). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi,* 22–33.
Eşer, İ., Khorshid, L., Denat, Y. (2008). Hemşirelik mesleğini algılamada ilk klinik uygulamanın etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 24(1), 15-26.
Gümral, N., Coşar, F. (2006). Ebelik ve hemşirelik son sınıf öğrencilerinin okul-hastane işbirliği ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 13, 21-24.
Harrison, T.M., Stewart, S., Ball, K., Brat, M.M. (2007). Enhancing the transition of senior nursing students to independent practice. *J Nurs Adm*, 37, 311-317.
Karaöz, S. (2013). Hemşirelik eğitiminde klinik değerlendirmeye genel bakış: güçlükler ve öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(3), 149-158.
Kariman, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 24-31.
Kim, K.H. (2007). Clinical competence among senior nursing students after their preceptorship experiences. *J Prof Nurs*, 23, 369-375.
Konak, Ş.D., Dericioğulları, A., Kılınç, G. (2008). Burdur Devlet Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin, öğrenci hemşirelerinin klinik uygulamalarına ve öğretim elemanlarıyla işbirliği yapmaya ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 15(1), 1-5.
Köksal, L.G., Yurttaş, A. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeyleri. Balıkesir Sağlık Bil Derg, 4(1), 10-15.
McKinley, S., Aitken, L., Doig, G., Liu, J.Z. Model of nursing education and training: A systematic review of the literature. DEST common wealth Department of education, Science and Training. http://www.dest.gov.au/archive/HIGHERED/nursing/pubs/model_nursing/2.htm (E.T: 12.08.2018).
Milisen, K., Busser, T.D., Kayaert, A., Abraham, I., Casterle, B.D. (2010). The evolving professional nursing self-image of students in baccalaureate programs: A Cross-Sectional Survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 688–698.
Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2011). Öğrenci hemşirelerde profesyonel benlik kavramı ölçeği (ÖHPBKÖ): geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 27(2), 35-45.
Sabancıoğulları, S., Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(4), :275-282.
Sibson, L., Machen, I. (2003). Practice nurses as mentors for student nurses: An untapped educational resource? *Nurse Education in Practice*, 3(3), 144-154.
Şentürk Erenel, A., Dal, Ü., Kutlutürkan, S., Vural, G. (2008). Hemşirelik dördüncü sınıf öğrencilerinin ve hemşirelerin intörnlük uygulamasına ilişkin görüşleri. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16-25.
Tosun, N., Oflaz, F., Akyüz, A., Kaya, T., Yava, A., Yıldız, D., Akbayrak, N. (2008). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin intörn eğitim programından beklentileri ile program sonunda kazanım ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi,* 50, 164-171.
Tural Büyük, E., Rızalar, S., Çetin, A., Sezgin, S. (2014). Hemşirelerin intörn eğitim uygulaması hakkındaki görüş ve önerileri. *Balıkesir Saglik Bil Derg*, 3(3), 135-140.

Hemşirelik Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Dr. Öğr. Üyesi Müslüme AKYÜZ
Cumhuriyet Üniversitesi
muslumeakyuz@hotmail.com
Dr. Öğr. Üyesi Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet Üniversitesi
feride_taskin@hotmail.com
Dr. Öğrencisi Kadriye ALDEMİR
Marmara Üniversitesi
kadriyealdemir84@hotmail.com

Özet

Araştırma hemşirelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve ilişkisel olarak gerçekleştirilen çalışmaya, bir üniversitenin Hemşirelik bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya katılmayı kabul eden 562 öğrenci dahil edilmiştir. Veriler öğrenci tanılama formu ve Zaman Yönetimi Envanteri kullanılarak toplanmıştır. İstatistiksel değerlendirmede frekans dağılımı, ortalama, student t testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis testi, Pearson korelasyon analizi ve Stepwise multiple linear regresyon analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin %35.1'inin akademik başarı not ortalaması 2.51-3.00 arasında olup, %57.5'i akademik başarısını orta düzey olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin zaman yönetimi beceri düzeylerinin orta derecede olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarı not ortalaması ile Zaman Yönetimi Envanteri'nin zaman planlaması ve zaman harcattırıcılar alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken ($p>0.05$); akademik başarı not ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğrencilerin zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğu ($p<0.01$), zamanlarını iyi yönettikleri ve planlamalarında uzun zaman aralığını gözettikleri tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ayrıca çalışmada zaman yönetimi genel ve zaman tutumları alt boyut değişkenlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$). Bireylerin zaman yönetimi becerileri tek başına akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Hemşirelik öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu ve zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıyı önemli derecede etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akademik başarı, Öğrenci hemşire, Zaman yönetimi*

The Relationship Between the Time Management Skills of Nursing Students and Their Academic Success

Asst. Prof. Dr. Müslüme AKYÜZ
Cumhuriyet University
muslumeakyuz@hotmail.com
Asst. Prof. Dr. Feride TAŞKIN YILMAZ
Cumhuriyet University
feride_taskin@hotmail.com
PhD Student Kadriye ALDEMİR
Marmara University
kadriyealdemir84@hotmail.com

Abstract

In this context, this study was performed to exhibit the relationship between the time management skills of nursing students and their academic success. 562 students studying at the Nursing department of a university who agreed to participate in the study were included in the sample of this descriptive study. Data was collected using a student identification form and the Time Management Inventory. In the statistical evaluation of data, frequency distributions, mean values, the student t test, one way ANOVA, the Kruskal Wallis test, Pearson correlation analysis, and Stepwise multiple regression analysis were used. The academic success grade average of 35.1% of the students was between 2.51 and 3.0, and 57.5% evaluated their own academic success as medium. While no significant difference could be found between the academic success grade averages of the students and the mean time planning and time consumers sub dimension scores of the Time Management Inventory ($p>0.05$); the time management applications of the students with an academic success grade average of 3.51 to 4.0 were found to be better ($p<0.01$), and these students were found to manage their time better and plan for longer time ranges. In the regression analysis performed, the variables of time management general score and time attitudes sub dimension score were found to be significant predictors of academic success ($p<0.01$). The time management skills of individuals explained approximately 20% of the total variance in academic success. The time management skills of nursing students were found to be on a moderate level with time management affecting academic success on an important level.

Keywords: *Academic success, Nursing student, Time management*

1. Giriş

"Bir iş veya oluşun içinden geçtiği, geçeceği ya da geçmekte olduğu süreç" (Türk Dil Kurumu (TDK) Büyük Türkçe Sözlük) şeklinde tanımlanan zaman olgusu, Dünyada nadir bulunan kaynakların başında gelen, doğru kullanıldığında insanlar için pek çok fayda sağlayabilecek olan zaman kavramı satın alınamaz, biriktirilemez, ödünç alınamaz, çalınamaz, değiştirilemez (Akçinar, 2014), ikame edilemez, geri döndürülemez, tekrarlanamaz ve başka bir döneme aktarılamaz (Wagner vd. 2008; Andıç, 2009; Gürbüz ve Aydın, 2012).

Tüm insanların eşit olarak sahip olduğu ancak herkesin aynı şekilde kullanamadığı, kimilerinin hoyratça tükettiği, geri dönüşü olmayan zaman (Adair and Adair 1994; Sabuncuoğlu vd. 2010) insanlar için hayati önem taşımaktadır (Wagner vd. 2008; Andıç, 2009; Gürbüz ve Aydın, 2012). Paha biçilemez bir kaynak olan zaman belirli bir döngü içerisinde insanların iyi ya da kötü kullanımına bakmaksızın geçip gitmektedir. Bu nedenle yapılması gereken şey akıp giden zamanı en iyi şekilde yönetebilmektir (Scoot, 1997).

"Amaçlara ve hedeflere ulaşmada önemli bir kaynak olan zamanı etkili ve verimli kullanma çabası" olarak tanımlanan zaman yönetimi, sadece yürütülen faaliyetlerin organize edilmesi ya da planlanması değildir. Daha önemli olan nokta bireyin kendi kendini kontrol etmesi demektir (Vatan ve Özsoy, 2002). Zamanı etkin yönetmek, az zamana çok iş sığdırmak olmayıp işlerin belli bir zaman diliminde etkin bir şekilde yönetilmesidir (Tengilimoğlu vd. 2003). Etkin kullanıldığında insan hayatı için doğrudan pek çok katkı sunabilecek olan zaman yönetimi kavramı, bireysel anlamda kariyeri daha iyi planlama ve geleceğe hazırlanma, daha fazla öğrenme, yeni gelişmeleri takip etme, sosyal hayat için daha fazla zaman ayırma, yeni fikirler yaratmak için fırsat sağlamaktadır (Sayan, 2005; Gürbüz ve Aydın, 2012). Günümüzde bir fenomen haline gelmiş olan kavram, üzerinde en fazla çalışma yapılan konular arasında yerini almıştır (Tektaş ve Tektaş, 2010; Mirzaei vd. 2012).

İnsan hayatının şekillenmesindeki en önemli dönemlerden olan üniversite eğitimi döneminde de zamanın etkin yönetimi oldukça önemlidir. Bu dönemde etkin zaman kullanımı bilincinin oluşması öğrencilerin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yer tutmakta ve zamanını etkin kullanma insiyatifi öğrencinin elinde bulunmaktadır. Zamanını doğru şekilde yönetip planlayan öğrencilerin hem akademik başarısının hem de hayatının diğer alanlarında başarıyı yakalama şansı artmaktadır. Ancak çalışma zamanlarını planlamadan zaman gerektiren öğrenmeleri kısa sürede gerçekleştirmeye çalışan öğrencilerin akademik başarının istenilen düzeyde olması mümkün değildir. Bu nedenle üniversite hayatının çalışma hayatı için bir basamak olduğu düşünülürse hayatının kalan dönemlerinde de başarıya ulaşmak isteyen öğrencilerin zamanını etkin şekilde kullanması gereklidir (Akatay ve Yelkikalan, 2008; İşcan, 2008; Özer, 2010). Buradan hareketle bu araştırmanın temel amacı da, bir üniversitenin hemşirelik programında eğitim gören hemşirelik öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin araştırılması, zamanlarını etkili bir şekilde kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesi ve zaman yönetim becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonuçları zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin tespit edilerek öğrencilerin zamanlarını yönetme konusunda daha etkili yönlendirilmesine yardımcı olacaktır.

2. Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırma hemşirelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini belirlemek ve zaman yönetim becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla tanımlayıcı ve ilişkisel olarak yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 02-31 Mayıs 2018 tarihleri arasında bir kamu üniversitesinin hemşirelik bölümüne kayıtlı olan 634 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeden evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı tarihlerde ders devamsızlığı bulunmayan, çalışmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama formlarını eksiksiz dolduran 562 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler öğrenci tanılama formu ve Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE) ile elde edilmiştir.

Tanıtıcı Bilgi Formu; Araştırmacılar tarafından hazırlanan form öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini ve akademik başarı durumlarını belirlemeye yönelik altı soruyu içermektedir. Öğrencilerin transkriptlerinde belirtilen 4'lük sistemde akademik başarı ortalaması, bu çalışmada akademik başarı ölçütü olarak kabul edilmiştir.

Zaman Yönetimi Envanteri (ZYE); Britton ve Glynn (1986) tarafından üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin, Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 5'li likert yöntemi kullanılarak hazırlanmış olup toplam olarak 27 maddeden ve "zaman planlaması", "zaman tutumları" ve "zaman harcattırıcılar" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Zaman planlaması alt boyutu, katılımcıların kısa süreli (bir günlük veya haftalık) planlamalarını sorgulayan 16 sorudan; zaman tutumları alt boyutu katılımcının zaman yönetimi ile ilgili neler yaptığını sorgulamaya yönelik 7 sorudan; zaman harcattırıcılar alt boyutu ise katılımcının zamanı verimsiz kullanmasıyla ilgili 4 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte hiç - nadiren- bazen - sık sık- her zaman ifadeleri yer almakta ve bu ifadelere 1 ile 5 arasında puan verilmektedir. Ölçme aracı her bir boyuttan ve ölçek genelinden alınan toplam puana göre değerlendirilmektedir. Bu bağlamda ZYE'den alınabilecek maksimum puan 135 olup, minimum puan 27'dir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca zaman planlaması alt boyutundan yüksek puan alınması, katılımcıların zamanlarını daha etkin kullandıkları ve zamanlarını nasıl kullanacakları ile ilgili söz sahibi olduklarını; zaman tutumları alt boyutundan yüksek puan alınması, katılımcıların zamanlarını iyi yönettiklerini ve planlamalarında uzun zaman aralığını gözettiklerini; zaman harcattırıcılar alt boyutundan yüksek puan alınması, katılımcının zamanı verimli kullandığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.81 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama formları öğrencilere bir ders saatinde uygulanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, öğrencilere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilerek sözel onamları alınmıştır. Formları öğrenciler kendileri doldurmuş ve araştırmacılara teslim etmişlerdir. Veri formlarının doldurulması yaklaşık 15-20 sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel değerlendirilmesi SPSS 22.00 paket programında yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel ve akademik ile ilgili özellikleri yüzdelik ve ortalama testi ile; bireysel ve akademik özellikleri ile ZYE puan ortalamaları arasındaki ilişki student t testi, tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis testi ve Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını yordayan zaman yönetimi değişkeninin katkısını belirlemek için adımsal çoklu regresyon (Stepwise Multiple Regression) analizi kullanılmıştır. İstatistiksel değerlendirmede anlamlılık $p<0.05$ olarak değerlendirilmiştir.

Etik Boyut
Verileri toplamadan önce çalışmanın yapıldığı kurumdan yazılı izin alınmıştır. Araştırmada yer alacak her öğrenci sözlü olarak bilgilendirilmiş olup ayrıca yazılı onamları alınmıştır.

3. Bulgular
Öğrencilerin yaş ortalaması 20.92±1.51 (min=18, max=26) yıl olup, %64.1'i kadındır. Öğrencilerin %25.8'i birinci sınıfta, %21.9'u ikinci sınıfta, %24'ü üçüncü sınıfta ve %28.3'ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %35.1'inin akademik başarı not ortalaması 2.51-3.00 arasında olup, %57.5'i akademik başarısını orta düzey olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %72.2'si daha önce herhangi bir dersten en az bir kez bütünleme sınavına girdiğini belirtmiştir.
Tablo 1'de hemşirelik öğrencilerinin ZYE genel ve alt boyut puan ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin ZYE genel puan ortalaması 85.52±11.15 olup, zaman planlaması alt boyutu puan ortalaması 51.75±11.18, zaman tutumları alt boyutu puan ortalaması 22.11±2.60 ve zaman harcattırıcılar alt boyutu puan ortalaması 11.60±3.68 olarak bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin zaman yönetimi beceri düzeylerinin orta derecede olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. *Öğrencilerinin Zaman Becerileri Envanteri Genel ve Alt Boyut Puan Ortalamalarının Dağılımı*

Zaman Becerileri Envanteri	**Alınabilecek Min-Max Puan**	**İşaretlenen Min-Max Puan**	**X**	**SS**
Genel	27-135	43-119	85.52	11.15
Zaman planlaması	16-80	20-77	51.75	11.18
Zaman tutumları	7-35	13-35	22.11	2.60
Zaman harcattırıcılar	4-20	4-20	11.60	3.68

Tablo 2'de öğrencilerin akademik başarı not ortalaması ile ZYE genel ve alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılması verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin akademik başarı not ortalaması ile Zaman Yönetimi Envanteri'nin zaman planlaması ve zaman harcattırıcılar alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken (p>0.05); akademik başarı not ortalaması 3.51-4.00 arasında olan öğrencilerin zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğu (KW=15.977, p=0.003), zamanlarını iyi yönettikleri ve planlamalarında uzun zaman aralığını gözettikleri tespit edilmiştir (KW=11.259, p=0.024).

Tablo 2. *Öğrencilerin Akademik Başarı Not Ortalaması ile Zaman Yönetimi Envanteri Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (N=562)*

Akademik Başarı Not Ortalaması		**n(%)**	**Zaman Yönetimi Envanteri**			
			Genel	**Zaman planlaması**	**Zaman tutumları**	**Zaman harcattırıcılar**
			Ort±SS	**Ort±SS**	**Ort±SS**	**Ort±SS**
	2'nin altı	26(4.6)	81.0711.63	48.34±13.71	20.69±2.42	12.03±4.21
	2.00-2.50	110(19.6)	85.36±9.95	51.75±10.90	22.01±2.25	11.41v3.64
	2.51-3.00	197(35.1)	84.32±10.53	51.09±10.41	22.07±2.64	11.12v3.78
	3.01-3.50	184(32.7)	86.50±11.87	52.28±11.53	22.20±2.69	11.93±3.46
	3.51-4.00	42(8.0)	89.88±11.84	54.47±11.75	22.93±2.72	12.63±3.51
Test			KW=15.977 **p=0.003****	KW=6.060 p=0.195	KW=11.259 **p=0.024***	KW=9.129 p=0.058

*p<0.05; **p<0.01

Tablo 3'te çoklu regresyon analizi ile akademik başarıyı zaman yönetimi, zaman planlaması, zaman tutumları ve zaman harcattırıcılar değişkenlerinin ne ölçüde yordadığı incelenmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, zaman yönetimi genel ve zaman tutumları alt boyut değişkenlerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir (R=0.45, R^2=0.20, F=5.527, p=0.004). Bireylerin zaman yönetimi becerileri tek başına akademik başarıdaki toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Stepwise multiple linear regression analizinde korelasyon analizine paralel olarak dışlanan değişkenler akademik başarı not ortalaması ile daha düşük korelasyon gösteren zaman planlaması ve zaman harcattırıcılar alt boyutları olmuştur.

Tablo 3. *Akademik başarının yordayıcıları zaman yönetimi beceri düzeylerine ilişkin adımsal regresyon analizi sonuçları*

Yordayıcılar	***B***	***SE***	***ß***	***t***	***p***
Zaman yönetimi	0.012	0.004	0.132	3.108	**0.002**
Zaman planlaması	0.007	0.004	0.084	1.968	0.050
Zaman tutumları	0.047	0.016	0.122	2.887	**0.004**
Zaman harcattırıcılar	0.020	0.011	0.073	1.734	0.083
R=0.45, R^2=0.20, F=5.527, ***p= 0.004***					

4. Tartışma ve Sonuç
"Bireysel açıdan kişinin özel ve çalışma hayatında belirlediği amaç ve hedeflere ulaşabilmesi için planlama, örgütleme, kontrol gibi işlevleri uygulama süreci" şeklinde tanımlanan zamanın yönetimi tüm insanlar için hayati bir konu olsa da (Kocabaş ve

Erdem, 2003: 191-202), özellikle üniversite eğitimi alan öğrenciler için önemi daha da fazla olan bir konudur. Geleceğinin şekillenmesindeki basamaklardan biri olan bu dönem öğrencilerin, ileride sahip olacakları mesleklerine hazırlanma, geleceği planlama gibi karmaşık bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle zaman yönetimi becerileri bu dönem için ayrı bir öneme sahiptir (Eldeleklioğlu, 2008: 656-663; Indreica vd. 2011: 1096-1102).
Amacı hemşirelik öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu çalışmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (87,52 ±11,15). Yapılan çalışmalara ait literatür incelendiğinde benzer olarak Köse vd. (2012) ve Şen (2014) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda, ZYE'den aldıkları ortalama puanın orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (86.04±13.55, 77,31 ± 12,36).

Çalışmadan elde edilen başka bir bulgu ise öğrencilerin akademik başarı notlarına ile zaman yönetimi becerileri arasında da anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin zamanlarını daha iyi yönettikleri, planlamada daha uzun zaman aralığını gözettikleri belirlenmiştir. Wells (1994), Şen'in (2014) ve Hacıbalayeva (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da not ortalaması yüksek olan öğrenciler zamanı daha iyi yönettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da akademik başarı ile sadece zaman planlaması alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Gayef, Tapan ve Sur, 2017). Söz konusu bulgular, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

Yine çalışmadan elde edilen sonuçlara göre zaman yönetim becerisi ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre zaman yönetim becerisi yüksek olan ve zamanlarını nasıl kullanacakları ile ilgili söz sahibi olan öğrencilerin akademik olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu çalışmada da literatürde yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar elde edilmiş ve zaman yönetimi öğrencilerin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Britton ve Tesser, 1991; Trueman ve Hartley, 1996, Andıç, 2009)
Zaman, stratejik öneme sahip etkili ve verimli kullanıldığında bireylerin kaynaklarını daha doğru kullanmasına yardımcı olan bir unsurdur. Bu bağlamda zamanı planlayarak ve kontrol altında tutarak hareket eden bireylerin gerek özel hayatlarında, gerek çalışma hayatlarında, gerekse öğrencilik hayatlarında başarıyı yakalayabilme şansı oldukça yüksektir. Buradan hareketle bu ve benzer çalışma sonuçlarına göre insan hayatındaki başarılarda kilit rol oynayan zamanın doğru ve etkili yönetilmesi becerisi daha ilkokul sıralarındayken teorik ve pratik eğitimde bu kavrama daha çok yer verilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca bu becerinin artırılmasında imkanlar ölçüsünde alanında uzman kişilerin eğitim programları düzenlenmesi, danışmanlık hizmetlerinin verilmesi, öğrencilerin özellikle sınav dönemlerinde ders dışı etkinliklerde bulunurken zaman tuzaklarına karşı dikkatli olmaları konusunda bilgilendirmeler yapılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

Adair, D. J., Adair, T. J. (1994). *Zaman Yönetimi*. Öteki Yayınevi. Ankara.

Akatay, A., Yelkikalan N. (2008). Zaman yönetimi ve yönetsel zamanın etkin kullanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi.* 1, 15-24.

Akçinar, S. (2014). *Örgütsel zaman yönetimi ve etkin zaman kullanımı.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alay, S., Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: geçerlilik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 9-13.

Andıç, H. (2009). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Britton, B., Tesser, A. (1991). Effects of time management practices on college grades, *Journal of Educational Psychology,* 83(3), 405-410.

Eldeleklioğlu, J. (2008). Ergenlerin zaman yönetimi becerilerinin kaygı, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Elementary Education Online,* 7(3), 656-663.

Gayef, A., Tapan, B, Sur, H. (2017). Relationship between time management skills and academic achievement of the students in vocational school of health services. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi,* 20(2), 247-257.

Gürbüz, M., Aydın, A. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 17-25.

Hacıbalayeva, A. (2017). *Lisansüstü Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi Karşılaştırması.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Indreica, E.S., Cazan, A.M., Truţa C. (2011). "Effects of learning styles and time management on academic achievement". *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* (30), 1096 -1102.

İşcan, S, (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Kaya, H. Kaya, N. Palloş, AÖ. Küçük, L. (2012). Assessing time- management skills in terms of age, gender, and anxiety levels: A study on nursing and midwifery students in Turkey. *Nurse Education in Practice,* (12), 284-288.

Kocabaş, İ., Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13 (2), 191-202.

Köse, D., Çınar, N., Akduran, F. (2012). Hemşirelik öğrencilerinde internet bağımlılığının kişilik özellikleri ve zaman yönetimi ile ilişkisi. *SAUFBE Dergisi,* 16(3), 227-233.

Mirzaei, T., Oskouie, F., Rafii, F. (2012). Nursing students' time management, reducing stres and gaining satisfaction: a grounded theory study. *Nurs Health Science.* 14(1), 46-51.

Özer, F. (2010). Verimli örgüt yönetimi için zaman yönetimi. *Çimento İşveren Dergisi*. 2, 1.

Sabuncuoğlu, Z., Paşa, M., Kaymaz, K. (2010). *Zaman Yönetimi*. Beta Yayıncılık. İstanbul.

Sayan, İ. (2005). *Yönetici hemşirelerde zaman yönetimi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
Scoot, M. (1997). *Zaman Yönetimi*. (Çev. Aslı Çıngıl Çelik). 2. Baskı. Rota Yayınları, İstanbul. s.9.
Şen, M. (2014) *Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinde zaman yönetiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
Tektaş, M., Tektaş, N. (2010). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 221-229.
Tengilimoğlu, D., Tutar, H., Altınöz, M., Başpınar, N., Erdönmez, C. (2003). *Zaman Yönetimi.* Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
Truemen, M., Hartley, J. (1996). Comparision Betwen the time-management skills and akademic performance of mature and traditional-entry university students. Higher Education, 32(2), 199-215.
Türk Dil Kurumu (TDK). Büyük Türkçe Sözlük. (Erişim Tarihi: 19.06.2018) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts
Vatan, F., Özsoy, S.A. (2002). Zaman yönetimi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi.* (18), 1-3
Wagner, P., Schober, B., Spiel, C. (2008). Time investment and time management: an analysis of time students spend working at home for school. *Educational Research and Evaluation*, 2. 139-153.
Wells, G. (1993). *Time management and academic achievement*. Master of Arts in Psychology. University of Winsdor. Canada.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bakış Açısıyla STEM[3]

Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr
Doç. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
hcalisici@omu.edu.tr

Özet

STEM eğitimi okul öncesinden üniversite seviyesine kadar tüm eğitim kademelerinde uygulanan oldukça güncel bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birbiriyle ilişkilendirilerek bir bütün halinde öğretilmesini temel alan, disiplinlerarsı ilişkilendirmeleri ön plana çıkaran, öğrencilerin inovatif ve üretken yeteneklerinin gelişimine vurgu yapan bir yaklaşımdır. Gelecek nesillerimizi yetiştirecek sınıf öğretmeni adaylarının matematik eğitimindeki başarıları öğrencilerin yalnız matematik alanındaki değil, tüm sayısal alanlardaki başarılarını ve gelecekteki meslek seçimlerini etkileyecektir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin temel eğitimden itibaren vereceği nitelikli bir STEM eğitimi ülkemizin yetişmiş insan kaynaklarını da etkileyecek önemli bir değişkendir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına STEM eğitim yaklaşımı ile bütünleştirilmiş matematik eğitimi verilmiştir. 2016-2017 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen çalışmaya eğitim fakültesi sınıf eğitimi bölümü birinci sınıfta öğrenim gören 46 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 20 tanesinin STEM eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarına Sınıf Eğitimi Temel Matematik dersinin üç konusunu kapsayan dört farklı STEM etkinliği uygulanmıştır. İlgili matematik konuları şunlardır; katı cisimlerin alan hacimleri, trigonometri, koordinat sistemi. Öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel veriler Maxqda programında içerik analizi ile analiz edilmiş, şekil ve tablolarla sunulmuştur. Çalışma sonucunda görüşmelerin analiz sonuçları, öğretmen adaylarının STEM eğitimini etkili bir yaklaşım olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğretmen adayları STEM eğitiminin matematiksel beceri ve yeterliliklerini geliştirdiğini, matematik eğitimini eğlenceli ve zevkli hale getirdiğini ifade etmiştir. STEM alanlarının birbiriyle, matematikle ve günlük hayatla arasındaki bağlantıları bu eğitim sayesinde kurmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Matematik eğitimi, Sınıf öğretmeni adayları, STEM eğitimi*

STEM From The Perspectives of Primary Education Teacher Candidates

Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs University
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr
Assoc. Prof. Dr. Hamza ÇALIŞICI
Ondokuz Mayıs University
hcalisici@omu.edu.tr

Abstract

STEM education is a fairly contemporary educational approach applied to all levels of education from pre-school to university level. STEM education is an approach that emphasizes the development of innovative and productive skills of students, with a focus on interdisciplinary associations, based on teaching science, technology, engineering and mathematics together as a whole. The success of primary education teacher candidates in mathematics education that will train our next generation will affect not only the students' success in mathematics but also their success in all numerical fields and future profession selections. For this reason, a qualified STEM education that primary education teachers will provide their students from basic education is an important variable that will also affect the growing human resources of our country. In this study, mathematics education integrated with STEM education approach was given to the primary education teacher candidates. In the spring semester of the 2016-2017 academic year, 46 teacher candidates from the first grade of the education faculty primary education department participated in the study. Within the scope of the study, the opinions of 20 primary education teacher candidates from sample on STEM education were examined. Four different STEM activities covering three topics of the Basic Mathematics course of primary education department were applied to prospective teachers. Related mathematical topics are; fields and volumes of rigid bodies, trigonometry, coordinate system. Teacher candidates' views on STEM education were determined by semi-structured interviews. Qualitative data obtained from the study were analyzed by content analysis in the Maxqda program and presented with figures and tables. As a result of the study, the results of the interviews revealed that STEM education is seen as an effective approach in the development of teacher candidates. Primary education teacher candidates have stated that STEM education develops mathematical skills and competences, and makes mathematics education fun and enjoyable. They pointed out that they have started to establish connections between STEM disciplines and daily life through this training.

Keywords: *Mathematics education, Primary education teacher candidates, STEM education*

1.Giriş

Eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik bir çaba olarak ortaya çıkan STEM eğitimi; fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında disiplinlerarası işbirliğini vurgulayan bir yaklaşımdır. STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarındaki eğitime karşılık gelmekte ve okulöncesinden doktora sonrasına kadar tüm seviyelerdeki formal ve informal tüm eğitimsel aktiviteleri kapsayabilmektedir (Gonzalez & Kuenzi, 2012). STEM ile ilgili tanımlar araştırıldığında bir paradoks ile karşılaşılmakta, bazı tanımlarda tek disiplin vurgulanırken bazılarında dört disiplin ayrı ama eşit görülmekte; bazılarında ise STEM eğitimi bu dört disiplinin entegrasyonu olarak görülmektedir (Bybee, 2013). Bu nedenle literatürde STEM tanımından çok «STEM Okuryazarlığı» tanımına yoğunlaşılmaktadır. STEM okuryazarlığının genel bir tanımını Balka (2011) şöyle yapmıştır; *"STEM okuryazarlığı kompleks problemleri anlamak ve onları yenilikçi şekilde çözmek için fen, teknoloji,*

[3]Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

mühendislik ve matematikten kavramları tanımlama, kullanma, entegre etmedir." STEM okuryazarlığının bir an önce bütün öğrenciler için eğitimsel bir öncelik haline getirilmesi gerekmektedir (Bybee, 2013).

STEM yaklaşımında fen ve matematiğin mühendislik ve teknolojiyle ilişkilendirilmesiesas alınmaktadır. Mevcut eğitim programlarındaki alanların birbirinden kopuk olması nedeniyle STEM yaklaşımı ortaya çıkmıtır ve bu yaklaşımda derslerin, disiplinler arası çalışmalar olarak işlenmesi gerekmektedir (Altun, 2014). STEM eğitimi ile STEM okuryazarı bir toplum, 21. yy yeteneklerine sahip bir işgücü, İnovasyon odaklı ileri düzeyde araştıran ve geliştiren bir işgücü sağlanması hedeflenmektedir (Bybee, 2013). 1990'ların sonlarından beri birçok uluslararası kuruluş tarafından lisans eğitiminde STEM'in geliştirilmesinin önemine dair bir çok rapor yayımlanmış bunun üzerine bir çok federal ve özel kuruluş dahil bu amaç için milyar dolarlarca yatırım yapmıştır. Bu olağanüstü finansal destek ve kamu ve özel sektörün işbirliği sayesinde lisans STEM eğitiminde birçok ümit verici faaliyet yapılmıştır (Labov ve diğ. 2009). Zollman (2012) bu alanda yayınlanan raporların toplumun yeni teknolojik ve bilimsel gelişmelere olan toplumsal ihtiyaçlarını, ulusal güvenlik için ekonomik ihtiyaçlarını ve yetenekli, üretici ve bilgili bir vatandaş olabilmek için kişisel ihtiyaçlarını çözmek için yapıldığını ifade etmektedir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda yurtiçinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmen adaylarının akademik başarı, motivasyon, bilimsel süreç becerileri, tutumları, meslek ilgisi (Baran ve diğerleri, 2015; Çevik, 2018; Delice ve diğerleri, 2015; Karahan ve diğerleri, 2015) ; eğitim programlarına tasarım temelli yöntemlerin entegrasyonu (Altan ve diğerleri, 2016) konularında yapıldığı görülmüştür. STEM eğitimine yönelik ölçme araçlarının geliştirildiği çalışmalar (Buyruk ve Korkmaz, 2016; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016) da mevcuttur.Çorlu (2014) Türkiye'nin inovasyon kapasitesini artırabilmesi için yüksek nitelikli STEM işgücüne ihtiyaç olduğunu, öğretmenlerin STEM eğitimi verebilecek kapasitede yetiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamakta; ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleklerine etkin bir STEM eğitimi verebilmek için gerekli bütünleşik öğretmenlik bilgisinden yoksun şekilde başladıklarını ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bütünleşik STEM eğitimi almaları önemlidir. Bu çalışmada ise sınıf öğretmeni adaylarına matematik eğitimi STEM eğitimi ile verilmiştir. Ardından sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir.

2.Yöntem

Bu araştırma deneysel olarak gerçekleştirilen bir çalışmadan sonra öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Çalışma 2016-2017 eğitim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deneysel bölümüne bu yılda eğitim fakültesi sınıf eğitimi bölümü birinci sınıfta öğrenim gören 46 öğretmen adayı katılmıştır. Deney grubunun 23 öğretmen adayından oluştuğu çalışmada görüşmeler deney grubunda bulunan öğretmen adaylarından 20 kişiyle gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları ilgili literatür ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Uygulamalar

Çalışma kapsamında öncelikle sınıf öğretmeni adaylarına deneysel olarak Sınıf Eğitimi Temel Matematik dersinin üç konusunu kapsayan dört farklı STEM etkinliği uygulanmıştır. İlgili matematik konuları şunlardır; katı cisimlerin alan hacimleri, trigonometri, koordinat sistemi. Her bir STEM etkinliğinin uygulanmasından sonra ise öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmış ve öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada görüşmelerden elde edilen nitel veriler Maxqda programında içerik analizi ile analiz edilmiş, bulgular bölümünde şekil ve tablolarla sunulmuştur. Nitel veriler şu üç temel başlık altında analiz edilmiştir.
Sınıf öğretmeni adaylarının,

1. STEM eğitiminin matematik alanındaki gelişimlerine etkileri konusundaki görüşleri
2. STEM eğitiminin özelliklerine yönelik görüşleri
3. STEM alanlarına yönelik görüşleri

3. Bulgular

Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitiminin Matematik Alanındaki Gelişimlerine Etkileri Konusundaki Görüşleri

Şekil 1. *Öğretmen Adaylarının Matematik Alanındaki Gelişimlerine Yönelik Görüşlerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Kod ve Temalar*

Şekil 1'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan STEM etkinliklerinin matematiksel yeterliliklerinin gelişimine etkileri sorulduğunda hepsi olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda ortaya çıkan kodlar ve frekansları (f) şu şekildedir; problem çözme becerileri (15), akıl yürütme (13), üç boyutlu düşünme (14), mantık geliştirme (6), tahmin becerisi (7), ilişkilendirme (11), sorgulama (5), değerlendirme (11), çıkarımda bulunma (9), analiz-sentez (3), modelleme becerisi (12), matematiksel algı (15), zihinsel gelişme (15) ve kolay kavrama (16). Öğretmen adayları STEM eğitiminin üç boyutlu düşünmeyi sağladığı ve matematiği somutlaştırdığı için problem çözme sürecini kolaylaştırdığını ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bu konuda bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir*: "Bu etkinlikler güzel. Üç boyutlu düşünmemizi sağlıyor. Derste kullandığımız materyaller, yazılımlar, programlar matematiği somutlaştırıyor. Sıradan sorularda kağıtta gördüğümüz soruların diğer taraflarını göremiyoruz. Bu etkinlikler soruyu diğer açılardan görmemizi sağlıyor. Çözüm yolu kolaylaşıyor. Problemleri çözebilmemizi sağlıyor. Daha etkili oluyor."* [Ö11]

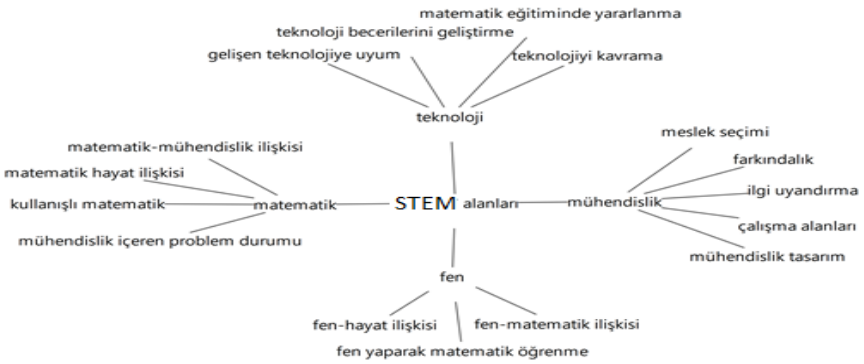
Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Eğitiminin Özelliklerine Yönelik Görüşleri

Şekil 2. *Öğretmen Adaylarının STEM Eğitiminin Özelliklerine Yönelik Görüşlerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Kod ve Temalar*

Şekil 2'de görüldüğü üzere, sınıf öğretmeni adaylarına STEM eğitim yaklaşımının dikkat çeken özellikleri sorulduğunda eğitim yaklaşımını olumlu ve olumsuz olmak üzere her iki yönden değerlendirmişlerdir. Dile getirilen olumlu özellikler ve frekansları (f) şunlardır; anlamlı öğrenme (8), probleme farklı açılardan bakma (8), yaparak yaşayarak öğrenme (7), STEM uygulamalarını keşfetme (10), çok yönlü gelişim (12), aktif katılım (14), gerekli (15), etkili (13), zevkli (9), görsel (13), farklı (15), motivasyon (9), ezber değil (12). Örneğin, bu konudaki bir görüş, *"Bilgiler daha kalıcı oldu, çünkü yaparak yaşayarak öğrendik."* [Ö19] Ayrıca, eğitimi zevkli ve kalıcı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Örneğin; *"İyi bir yaklaşım bence, zevkli. İlk defa bir matematik problemini bu şekilde yaptım ve zevk aldım açıkçası."* [Ö18] şeklindedir.

Olumsuz özellikler başlığında ortaya çıkan kodlar ve frekansları (f) ise şu şekildedir; öğretmen adayları olumsuz olarak ise problemleri çözerken zorlandıkları için STEM eğitimini anlaşılması zor (4) ve kafa karıştırıcı (4), ayrıntılı (2) ve ilkokul seviyesinde uygulanmasının zor (3) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen adayı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir; "Mühendislik okumak isteyen gider okur. Fazlası kafa karıştırır. Faydası olacağını sanmıyorum." [Ö17]

Sınıf Öğretmeni Adaylarının STEM Alanlarına Yönelik Görüşleri



Şekil 3. *Öğretmen Adaylarının STEM Alanlarına Yönelik Görüşlerinin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Kod ve Temalar*

Şekil 3'de öğretmen adaylarının STEM alanlarına yönelik görüşlerinin analiziyle ortaya çıkan kod ve temalar bulunmaktadır. Kodlar fen temasında fen-hayat ilişkisi (6), fen-matematik ilişkisi (8), fen yaparak matematik öğrenme (3); mühendislik temasında meslek seçimi (11), farkındalık (13), ilgi uyandırma (13), çalışma alanları (11), mühendislik tasarım (4); teknoloji temasında teknoloji kavrama (12), matematik eğitiminde yararlanma (10), teknoloji becerilerini geliştirme (13), gelişen teknolojiye uyum (3) ve matematik temasında matematik-mühendislik ilişkisi (14), matematik-hayat ilişkisi (15), kullanışlı

matematik (10) ve mühendislik içeren problem durumu (14) olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları uygulanan eğitimin STEM alanlarına yönelik farkındalık sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bir görüş şu şekilde ifade edilmiştir: *"[Bu eğitim] Çevreye boş gözlerle bakmamayı öğretti bana. Şimdi daha düşünerek bakıyorum bir dağa, bir eve. STEM'de olan ilişki, bu ilişkilere yapılan vurgulama çevreye daha anlamlı bakmamı sağladı."* [Ö3]

Öğretmen adayları fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bağlantısını bu eğitim sayesinde kurduklarını ayrıca bu alanların gerçek hayatla bağlantısını kurmayı başardıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları fen ve matematik ilişkisini, bunların teknoloji ve mühendislikle ilişkisini bu eğitim sayesinde öğrendiklerini söylemiştir. Bu eğitimin bu alanların günlük hayatla ilişkisini ve iç içe olduklarını fark etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin; *"Trigonometri konusunu fizikle ve teknoloji katarak işledik. Bu tür ilişkilendirmeler gerekli. Bu sayede bir mesleğin diğer alanlarla ilişkilerini gördük. Bir matematik probleminin çözümünde fenle ilgili konuları gördük. Matematiğin fenle ilişkili boyutunu gördük."* [Ö11]

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, STEM'in olumlu ve olumsuz yanlarının ifade edilmesinin yanısıra eğitimin daha çoğunlukla artı özellikleriyle ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmada STEM eğitimi ile konular uygulamalı öğretildiği için öğrenmenin daha anlamlı hale geldiği ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı, öğrencileri çok yönlü geliştirdiği ve eğitimde motivasyonu ve aktif katılımı sağlayan etkili bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adayları uygulanan eğitimin STEM alanlarına yönelik farkındalık sağladığını; ayrıca fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bağlantısını bu eğitim sayesinde kurduklarını ayrıca bu alanların gerçek hayatla bağlantısını kurmayı başardıklarını ifade etmişlerdir. STEM eğitiminin yaparak öğrenmeyi sağladığı (Altan ve diğerleri, 2016), öğrencilerin STEM alanları ve günlük hayat arasında ilişki kurmalarını sağladığı (Karahan ve diğerleri, 2015), eğitimde ilgi ve motivasyon sağladığı (Kim ve diğerleri, 2015; Mohr Schroeder ve diğerleri, 2014; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012), eğitimi zevkli hale getirdiği literatürde de bulunmuştur (Karahan ve diğerleri, 2015). Ayrıca öğretmen adayları bu yaklaşımın teknolojik beceriler kazandırmada, teknolojiden eğitimde yararlanmada, mühendisliğin görev alanlarını öğretme ve mühendisliğe ilgi uyandırmada etkili olabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin STEM entegrasyonuna yönelik pozitif tutumlar gösterdiği ve STEM'i önemli buldukları diğer çalışmaların sonuçları arasındadır (Delice ve diğerleri, 2015).

STEM'in dile getirilen olumlu özelliklerinin yanısıra olumsuz özellikleri de dile getirilmiştir. Olumsuz özellikler olarak, bazı öğretmen adayları STEM eğitimindeki bağlantıları kafa karıştırıcı ve zor bulduklarını, bağlantı kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca STEM'in zaman alıcı ve ilkokul seviyesinde uygulanmak için zor olabileceğini belirtmişlerdir. Zaman alıcı olması STEM ile ilgili yapılan benzer çalışmalarda da ulaşılan sonuçlar arasındadır (Baran ve diğerleri, 2015; Yılmaz ve Pekbay, 2017). Bu STEM etkinliklerinin uzun sürmesinden kaynaklanmış olabilir.

Çalışma sonucunda, öğretmen adayları ilk defa STEM sayesinde matematik dersini ilgi çekici bulduklarını ve zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Diğer araştırma bulguları da STEM eğitiminin öğrencilerin fen ve matematik derslerine yönelik tutumlarını olumlu geliştirdiğini göstermektedir (Baran ve diğerleri, 2015; Yamak ve diğerleri, 2014). Nitekim, Kim ve diğerleri (2015) STEM derslerinde robotik kullanımının nasıl tasarlanacağı ve yürütüleceğini öğretmeyi amaçlayan bir projede öğretmen adaylarının robotik aktivitelerine aktif olarak katıldıklarını ifade etmiştir. Bu projede öğretmen adaylarının tüm yönlerden STEM katılımları gelişmiştir. Araştırmacılar katılımcıların STEM'e duygusal katılımları (ilgi, zevk gibi) önemli olarak gelişince bunun davranışsal ve bilişsel katılımlarını da etkilediğini belirtmektedir (Kim ve diğerleri, 2015). Bunun matematik eğitiminde de görülebileceği, STEM ile matematikten zevk alan öğrencilerin matematiğe diğer yönlerden de aktif katılım gösterebilecekleri düşünülebilir. Farklı bir çalışmada ise benzer şekilde STEM etkinliklerinin öğrencilere birçok açıdan fayda sağladığı ve öğrencilerin bu alanlarda kendilerini daha çok geliştirmek istedikleri bulunmuş, öğrenciler STEM etkinliklerinin derslerde kullanılması gerektiği konusunda olumlu görüş bildirmiştir (Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bu bilgiler ışığında, STEM'in öğrencilerin ilgisini matematiğe çekmede işe yarayabileceği iddia edilebilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında STEM eğitimi alması ve uygulayabilecek düzeyde öğrenmeleri önemlidir. Bu nedenle lisans eğitimine STEM'in entegrasyonu sağlanmalıdır.

Kaynakça

Altan, E. B., Yamak, H. ve Kırıkkaya, E. B. (2016). Hizmetöncesi öğretmen eğitiminde FeTeMM eğitimi uygulamaları: Tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 212-232.

Altun, M. (2014, Eylül). *Matematik öğretiminde niteliği artırma*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana. Erişim adresi: http://aves.cu.edu.tr/YayinGoster.aspx?ID=2610&NO=17

Balka, D. (2011). *Standards of mathematical practice and STEM, Math-science connect or newsletter*. Stillwater, OK: School Science and Mathematics Association. Erişim adresi: http://www.ssma.org/Websites/ssma/images/Newsletters/MathScienceConnector-summer2011.pdf

Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5*(2), 60-69.

Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education, 11*(1), 3-23. doi: 10.12973/tused.10179

Bybee, R. W. (2013). *The case for stem education, challenges and opportunities.* NSTA Press.

Çevik, M. (2018). Impacts of the Project based (PBL) science, technology, engineering and mathematics (STEM) education on academic achievement and career interests of vocational high school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 8*(2), 281-306. Doi: 10.14527/pegegog.2018.012

Çorlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *TurkishJournal of Education*, *3*(1), 4-10.

Delice, A., Aydın, E., Derin, G. ve Yaşın, Ö. (2015). An investigation of theviews on theintegration of sciencetechnologyandmathematics in a mathematicsteachereducation program. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 32*(1), 3-15.

Gonzalez, H. B. ve Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, andmathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service. Erişim adresi: https://www.stem.org/cm/dpl/downloads/content/69/R42642.pdf

Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FeTeMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG), 3*(1), 25-40.

Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM* öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması/Integrative Stem teaching intention questionnaire: A validity and relaibility study of the Turkish form. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 654-669.

Karahan, E., Canbazoğlu S. B. ve Ünal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research, 60*, 221-240. Doi: 10.14689/ejer.2015.60.15

Kim, C., Kim, D., Yuan, J., Hill, R. B., Doshi, P. ve Thai, C. N. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers' STEM engagement, learning, and teaching. *Computers&Education, 91*, 14-31.

Labov, J. B.,Singer, S. R., George, M. D., Schweingruber, H. A. ve Hilton, M. L. (2009). Effectivepractices in undergraduate STEM educationpart 1: Examining the evidence. *CBE-Life Sciences Education, 8*(3), 157-161. Doi: 10.1187/cbe.09 – 06 – 0038

Mohr-Schroeder, M. J., Jackson, C., Miller, M., Walcott, B., Little, D. L., Speler, L., Schooler, W. ve Schroeder, D. C. (2014). Developing middle school students' interests in STEM via summer learning experiences: See Blue STEM camp. *School Science and Mathematics*, *114*(6), 291-301.

Wyss, V. L.,Heulskamp, D. ve Siebert, C. J. (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental and Science Education, 7*(4), 501-522.

Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 249-265. Doi: 10.17152/gefd.15192

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. ve Pekbay, C. (2017, Mayıs). *Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yapılan bir FeTeMM etkinliğinin tanıtılması üzerine bir çalışma*. International Congress on Politic, Economic and Social Studies, Sarajevo Bosnia Herzegovina.

Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, *112*(1), 12-19.

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Programın Öğeleri Açısından Karşılaştırılması

Hüseyin BİNGÖL
Bülent Ecevit Üniversitesi
huseyinbingol67@gmail.com
Doç. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit Üniversitesi
cevateker@beun.edu.tr

Özet

Bu araştırma ile, 2005 yılında uygulanan sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının karşılaştırılarak, benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları, eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Ortaokul 5. sınıf ile sınırlandırılan araştırmada, nitel araştırma modellerinden olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler; eğitim programlarının temel ögeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları altında sunulmuştur. Ayrıca, 2017 programında yer alan kazanımlarda azalma olduğu, bazı öğrenme alanlarının başlıklarının değiştiği, değerler eğitimi ve dijital öğrenme kavramlarının program içinde geniş bir çerçevede yerini aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler dersi,Öğretim programı,Program değerlendirme*

Comparison of Teaching Programs of Social Sciences Course in 2005 and 2017 in terms of Elements of the Program

Hüseyin BİNGÖL
Bülent Ecevit Üniversty
huseyinbingol67@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit Üniversty
cevateker@beun.edu.tr

Abstract

In tis research, it is aimed that similarities and differences are revealed comparing Social Studies curriculum applied 2005 and 2017. In this research, Social Studies Curriculums are evaluated by comparing target, content, learning and teaching process and evaluation items which are the four basic elements of the education program. In the research being limited by the secondary school 5th grade, the document analysis which is one of the qualitative research metod is used. Social Studies Curriculums which are applied in 2005 and 2017 by the Ministry of Education are surveyed as a document. A descriptive analysis approach is used in the analysis of data. Data which is obtained as a result of research is presented through target, content, learing and teaching process and evaluation items. Also it is understood that functions are decreasing in 2017 and the titles of some learning areas chnage. Furhthermore, values education and digital learning concepts are often used in the program.

Keywords: *Social studies, Curriculum, Program evaluation*

1. Giriş

Eğitim, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun milli, manevi ve kültürel değerleri kazanması açısından önemlidir. Bireylerin beceri, tutum ve yetenek gibi davranışların kazanılmasını da sağlayan bir süreçtir. Eğitim süreçlerini oluşturan ana ögelerden bir tanesi de öğretim programlarıdır. Ülkelerin öğretim programları belirlenirken günün sosyal ve ekonomik yapısı ile toplumun ihtiyaçları arasındaki ilişki temel alınır ve bu yapılar felsefi temellere dayandırılır. Felsefe öğretim programlarının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme de felsefede olduğu gibi bireyde merak duygusunun uyandırılması ile başlar. Çünkü öğrenen birey sorular sorar ve bu sorulara yanıtlar arar. Yanıtına ulaşamadığı soruları ise araştırarak öğrenme çabası içerisine girer. Ülkeleri geliştirecek ve ileri düzeye taşıyacak en önemli faktörün birey olduğunu düşünürsek bu bireylerin sorumluluk sahibi, karar verebilme yeteneği olan, olaylara ve durumlara eleştirel gözle bakabilen ve problem çözebilen bireyler olmasını sağlamak gereklidir. Bu da öğretim programlarının çağın gereklerine uygun olarak tasarlanması sağlamaktadır.

Uluslararası düzeyde yapılan PİSA ve TİMMS gibi sınavlar ülkelerin, diğer ülkeler içerisinde ne durumda olduklarını ortaya koymada önemlidir. Ülkelerin gelişme düzeyleri ile eğitimde bulundukları seviyeler paralellik arz etmektedir. Bu durumlar ülkelerin eğitim programlarını yenilemelerini ve bu programları geliştirmelerini bir zorunluluk haline getirmiştir. Ülkemizde 1926 programı ile başlayan bu süreç 1936, 1948, 1968 ve 2005 programları ile devam etmiştir. Son olarak 2016 yılında hazırlanan ve 2017 yılında uygulamaya konulan öğretim programı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle 1,5 ve 9. Sınıf düzeylerinde uygulanmaya başlamıştır. Diğer sınıf düzelerine de kademeli olarak geçiş sağlanacaktır.

Öztürk (2006) sosyal bilgileri, günümüzde sürekli değişim gösteren ülke ve dünya koşullarında karar alma problem çözme yeteneğine sahip etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgileri kaynaştırarak kullanan bir disiplin olarak ifade eder (Tay, 2017). Ülkemizde uygulanan sosyal bilgiler dersinin temel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunu çerçevesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olan, Atatürk ilke ve inkılaplarının ülkemizin kalkınmasında yerini kavrayan, milli ve çağdaş değerleri yaşatan, ülkesine ve yaşadığı topluma faydalı olan bireyler yetiştirmektir. Demokrasi, insan hakları ve laiklik kavramlarını özümsemiş, toplumumuzda var olan değerleri yaşatan bireylerin yetiştirilmesi ülkemizde uygulanan eğitim programlarının temel unsurları arasındadır (MEB.2017:4).

Öğretim programlarında "birey" olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir "dünya ailesi"ne ait olmak olduğunun bilincine varacak, yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak

gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliliklere sahip kuşaklar yetiştirmek hedeflenmiştir. Farklı disiplinlerin bir arada olduğu ama nihayetin sadece bu disiplinlerin toplamından ibaret olmadığı, kendi niteliklerini taşıyan bir "bütün"e sahip ve aynı zamanda disiplinler arası etkileşimin açık olduğu bir yaklaşımla sadece hedefi değil, yolu da inşa eden bir içerikle öğretim programları hazırlanmıştır (MEB,2017:4).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma ülkemizde 2017 yılında kademeli olarak uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programının 5. Sınıflar düzeyinde bir önceki programla karşılaştırma araştırmasıdır. Bu araştırmada ülkemizdeki öğretim programları 5. Sınıf düzeyinde hedef, içerik öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri açısından MEB'in yayınladığı öğretim programları karşılaştırılmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışma olup araştırmanın modeli nitel araştırma modellerinden tarama modelidir.

VerilerinToplanması/ Veri Toplama Aracı

Türkiye'de 2005 yılında yapılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programı ile 2016 yılında yapılan ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlayan 5. sınıf sosyal bilgiler programlarına MEB kaynaklarından erişilmiş araştırma ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle karşılaştırmalı olarak nitel şekilde analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmada ülkemizde daha önce uygulanmış olan 2005 sosyal bilgiler öğretim programı ile 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programın 5. sınıflar düzeyinde karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Programlar hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılmıştır.

3.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Hedefler Düzeyinde Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının hedefler ve içerik açısından karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. 2005 sosyal bilgiler öğretim programında 5. sınıflar düzeyinde kazanım sayısı 46 iken 2017'de bu sayı 34'e düşmüştür. Elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Kazanımları

Öğrenme Alanı	2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Ünite	2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı
BİREY VE TOPLUM	SB.5.1.1. Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler.	BİREY VE TOPLUM	SB.5.1.1. Birlikte yaşamanın gereği olarak oluşan grupları ve kurumları bilir.
	SB.5.1.2. İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir.		SB.5.1.2. Katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği hak ve sorumluluklara uygun davranır .
	SB.5.1.3.Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir.		SB.5.1.3.Çocuk haklarının kullanımına ve ihlallerine örnekler verir.
	SB.5.1.4 Çocuk olarak haklarını fark eder.		
KÜLTÜR VE MİRAS	SB.5.2.1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanır.	KÜLTÜR VE MİRAS	SB.5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak kadim uygarlıkların insanlık tarihine katkılarını tanır.
	SB.5.2.2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.		SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesneleri ve yapıtları tanıtır.
	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.		SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.
	SB.5.2.4. Kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.		SB.5.2.4. Kültürel ögelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü önemser.
	SB.5.2.5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır		SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.
	SB.5.2.6. Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.		
İNSANLAR YERLER ÇEVRELER	SB.5.3.1. Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır	İNSANLAR YERLER ÇEVRELER	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı bölgenin yeryüzü şekillerini genel olarak kavrar.
	SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.		SB.5.3.2. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.

	SB.5.3.3. Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak yaşadıkları yerlerle coğrafî özellikleri ilişkilendirir.		SB.5.3.3. Bölgesindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşim üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.
	SB.5.3.4. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir		SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.
	SB.5.3.5. Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafî özelliklerini ilişkilendirir.		SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.
	SB.5.3.6. Kültürümüzün sözlü ve yazılı ögelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.		
	SB.5.3.7. Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.		
ÜRETİM DAĞITIMVE TÜKETİM	SB.5.4.1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	**ÜRETİM DAĞITIMVETÜKETİM**	SB.5.4.1. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular.
	SB.5.4.2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafî özellikleri ilişkilendirir.		SB.5.4.2. Sanal ortamı güvenli kullanmayı önemser.
	SB.5.4.3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.		SB.5.4.3. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.
	SB.5.4.4. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir.		SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.
	SB.5.4.5. Ekonomideki insan etkisini fark eder.		SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.
	SB.5.4.6. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.		
	SB.5.4.7. İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir.		
BİLİM TEKNOLOJİ VE TOPLUM	SB.5.5.1 Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir.	**BİLİM TEKNOLOJİ VE TOPLUM**	SB.5.5.1.Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini araştırır.
	SB.5.5.2 Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.		SB.5.5.2. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini araştırır.
	SB.5.5.3 Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır.		SB.5.5.3. Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.
	SB.5.5.4 Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir.		SB.5.5.4. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.
	SB.5.5.5 Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanır ve izler.		SB.5.5.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.
	SB.5.5.6 Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir.		SB.5.5.6.Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı gelişen meslekleri araştırır.
GRUPLAR KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER	SB.5.6.1.Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.	**GRUPLAR KURUMLAR VE SOSYAL ÖRGÜTLER**	SB.5.6.1.Çevresindeki toplumsal ihtiyaçlarla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir.
	SB.5.6.2.Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur.		SB.5.6.2.Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini kavrar.
	SB.5.6.3.Sivil toplum kuruluşlarını etkinlik alanlarına göre sınıflandırır.		SB.5.6.3.Temel haklarının ne olduğunu ve temel haklarını kullanmayı bilir.
	SB.5.6.4.Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir.		SB.5.6.4. Millî Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.
	SB.5.6.5.Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır.		
GÜÇ YÖNETİM TOPLUM	SB.5.7.1.Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder.	**GÜÇ YÖNETİM TOPLUM**	SB.5.7.1.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde yaşadığı ilin yeri ve önemini araştırır.
	SB.5.7.2.Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir.		SB.5.7.2.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.

	SB.5.7.3.Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir.		SB.5.7.3.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini kavrar.
	SB.5.7.4.Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar.		SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.
	SB.5.7.5.Ulusal Egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.		SB.5.7.5.Toplumun ilgi, istek ve ihtiyaçlarını araştırarak rekabetçi fikirler önerir.(MEB.2017)
KÜRESEL BAĞLANTILAR	SB.5.8.1.Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	**KÜRESEL BAĞLANTILAR**	
	SB.5.8.2.Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder.		
	SB.5.8.3.Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.		
	SB.5.8.4.Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras ögelerine örnekler verir.		
	SB.5.8.5.Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder.		
	SB.5.8.6.Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir.(MEB.2015)		

Tablo 1 incelendiğinde 2017 yılında uygulama konulan sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programlarının öğrenme alanı 7 iken önceki programda bu sayı 8'dir. Kazanım sayılarındaki azalma da göze çarpmaktadır.2005 programlarında kazanım sayısı 46 iken yeni programda bu sayı 34'e düşmüştür. Gruplar Kurumlar ve Sosyal Örgütler öğrenme alanı ile Güç Yönetim Toplum birleştirilmiş ve Etkin Vatandaşlık adı altında bir öğrenme alanı oluşturulmuştur. Kültür ve Miras öğrenme alanı içerisinde yer alan Atatürk İlkeleri ve İnkılapları konuları uygulanan yeni programda kapsam dışı bırakılmıştır. Diğer öğrenme alanları ve kazandırılması düşünülen hedeflerde çok fazla bir değişiklik olmamakla birlikte konular birbiriyle paralellik arz etmektedir. Her ne kadar kazanım sayısı azalmış gibi görünse de yeni programın kazanımlarının bütünlüğü sağladığı görülmektedir.

3.2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğrenme Durumları Yönünden Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular.
Bu bölümde 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme durumlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında programın öğrenme ve öğretme süreci başlığı altında açıklanan bu öge yeni programda öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında alınmıştır (Tay, 2017). 2005 sosyal bilgiler öğretim programı öğrenciyi motive eden onların öğrenmesine yardımcı olan, öğrenciye rehberlik eden ve öğrencinin sorumluluk almasını sağlayan bir anlayışı benimsemiştir. Öğrencinin toplumsal yaşama uyum sağladığı, farklı bakış açılarına değer verdiği ve bilgiyi yapılandırdığı bir ortama fırsat verilmelidir. Eker' e (2017) göre, yapılandırmacı öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde belirli hedeflere ulaşması yerine onların bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmalarını sağlamayan ortamlar oluşturulmalıdır (Arslan, 2017).

Ulaşılması düşünülen hedefler gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri problem çözme süreçlerinde kullanabileceği ortamlar yaratılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif olduğu, sürekli öğrenme güdüsüyle hareket etmelerinin sağlandığı ortamlarda, ve onların bilgileri günlük yaşamla nasıl ilişkilendirerek kullanmalı gerektiği öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmelidir. Öğretmen öğrencilere yol gösterir , onlara zorlandıkları konularda dönüt vererek doğru bilgiye ulaşmalarını sağlar. Sosyal bilgiler öğretim programı uygulanırken öğrencilere gerekli olana bilgi, beceri ve değerler verilmeli, onların öğrenme süreci içerisinde aktif olmalarını sağlanmalı, uygun yöntem ve teknikler kullanılarak demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır (MEB, 2015, S:6-7).

2017 sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme ve öğretme süreçleri incelendiğinde konuların tarih, coğrafya ve vatandaşlık olarak ayrı ayrı işlenmemesi, bunun yerine disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde işlenmelidir. Konular yerellik, güncellik, değişim ilkeleri çerçevesinde geçmiş, bugün ve gelecek bağlantısı çerçevesinde işlenmelidir. Programda değerler ve beceriler kazanımlarla ilişkili bir şekilde verilmiş, ve değerlerin kazandırılması bu çerçevede bireylere kazandırılması amaçlanmıştır.
Öğrenme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliği vurgulanmış, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme, eleştirel düşünmelerini sağlama, karar verme ve araştırma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilerin çağımızda meydana gelen teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği yeniliklerin vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile ilişkilendirmeleri için dijital vatandaşlık ile ilgili bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2017. S:13).

3.3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Karşılaştırılması İle Elde Edilen Bulgular.
Sosyal bilgiler öğretim programı büyük ölçüde öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını esas almıştır Ölçme ve değerlendirmeler sadece ürüne dayalı olarak gerçekleşmez. Öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi, yönlendirilmesi ve dönüt düzeltme yaparak anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi sağlanır.

Sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yanında gözlem, görüşme, anket sunum, ürün dosyası, öğrenci performans değerlendirme dereceleme ve tutum ölçekleri gibi süreç odaklı olan yaklaşımlar da kullanılmıştır. Sosyal bilgiler dersinin, derse başlangıç, ana etkinlikler ve değerlendirme aşamaları bağlamında yapılandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda her kazanım sonrasında bir sürecin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak amacıyla çeşitli araçlardan faydalanılması gerekir (MEB,

2015. S:7-8). Örneğin; Doğal afetler konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu bilgileri karşılaştığı problemlerde kullanabilmesi açısından, tatbikatlar yapılmalı, her an gerçekleşebilecekmiş gibi hazırlıklı olmaları noktasında bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Konuyla ilgili olarak doğal afetleri önleme ve doğal afetlerden korunma ile ilgili poster çalışması ve drama gibi teknikler kullanılabilir.

2017 sosyal bilgiler öğretim programında ölçme ve değerlendirme durumları incelendiğinde temel amacın bireye bilgi beceri ve değerlerin kazandırılması görülmektedir. Öğrenme öğretme süreci ile ölçme değerlendirme uygulamaları birbirlerini destekler biçimde olmalıdır.

Öğrencinin süreç içerisinde aktif olarak yer alması ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için ölçme değerlendirme süreçleri üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere gerçekleşir.

Tanıma amaçlı değerlendirmede öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenme ilişki düzeyleri belirlenir. İzleme amaçlı yapılan değerlendirmelerde ise süreç odaklı gelişen bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya koyan, dönemin başından sonuna kadar öğrencilerin durumunu belirleyen not verme amacı taşımayan değerlendirmedir. Sonuç odaklı değerlendirmede ise öğrenme öğretme süreci sonunda öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiği belirlenerek öğrencinin başarı düzeyi belirlenmektedir (MEB, 2017. S:10-11)

4. Sonuç ve Tartışma

2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının yaklaşım olarak benzer oldukları söylenebilir. Programların, öğrencinin süreç içerisinde aktif olarak yer aldığı görülmektedir. Programların kazanımları ele alındığında 2005 sosyal bilgiler öğretim programında 46 olan kazanım sayısının 2017 öğretim programında 34 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum sadece 5. Sınıflar düzeyinde değil, diğer sınıflar seviyesinde de görülmektedir. Dünyada gerçekleşen teknolojik gelişmeler sosyal bilgiler dersindeki kazanımlara da etkide bulunmuş ve program içerisinde yerini almıştır. Ayrıca öğrencilere kazandırılması düşünülen değerlerin de kazanımlar ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

İçerik boyutu ele alındığında, öğrenme alanlarının 2005 programına göre 7'den 8'e çıktığı görülmüş fakat ana hatlarıyla aynı kaldığı görülmüştür. Programda en önemli değişiklik Atatürk ilkeleri ve inkılapları konularının 2017 sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programı içerisinde yer almamasıdır. Bunun yanında dijital vatandaşlık ve etkin vatandaşlık konuları program içerisinde yer almıştır.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında programın öğrenme ve öğretme süreci başlığı altında açıklanan bu öge yeni programda öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında ele alınmıştır. 2005 öğretim programında kazanımlara yönelik etkinlik ve çalışmalara yer verilirken 2017 programının bu noktada eksik ve yetersiz kaldığı görülmüştür. 2005 programının daha zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Programların değerlendirme boyutu incelendiğinde 2005 öğretim programında tüm kazanımlara yönelik bir değerlendirme süreci olduğu görülmekle birlikte 207 programının bu noktada da eksik kaldığı görülmüştür.

Kaynakça

Eker, C. (2017). Eğitim bilimine giriş. Eğitimde yeni yönelimler. Arslan, A. (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s:269-270

Tay, B.(2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. Ahi Evran Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü. S: 466

MEB, (2015a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).s: 6-7. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 22.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2015b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). S: 7-8. http://ttkb.meb.gov.tr adresinden 24.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2017a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). S: 10-11. http://müfredat.meb.gov.tr adresinden 27.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2017b). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). S: 13. http://müfredat.meb.gov.tr adresinden 27.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmenlerin Motivasyon Kaynaklarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi

Hüseyin BİNGÖL
Bülent Ecevit Üniversitesi
huseyinbingol67@gmail.com
Doç. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit Üniversitesi
aliarslan.beun@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin motivasyon kaynakları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerindeki etkisi de ele alınmıştır. Çalışmanın modeli korelasyon araştırması olmasıdır. Çalışma, 2017-2018 öğretim yılı güz döneminde döneminde Batı Karadeniz'de yer alan bir il merkezinde yürütülmüştür. Çalışmaya ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 263 branş ve sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyonu yöntemi ile regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde sadece motivasyon kaynaklarından iletişim faktörünün öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. İletişim faktörü öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının %12'sini yordamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmenler, Motivasyon, Tutum*

The Effect of Teachers' Motivation Sources on Their Attitudes Towards Teaching Profession

Hüseyin BİNGÖL
Bülent Ecevit University
huseyinbingol67@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit University
aliarslan.beun@gmail.com

Abstract

This study also examined the impact of teachers' motivation resources on their attitudes towards the teaching profession. The design of the study is the correlational study. The study was carried out in a province center located in Western Black Sea during the fall semester of 2017-2018 academic year. 263 branches and class teachers who are working in elementary, junior high and high school have participated in the study. The data of the study were obtained using "Teacher Motivation Scale" and "Attitude Scale Toward Teaching Profession". In the analysis of the data, Pearson moment product correlation method and simple regression analysis method were used. In the study, it was found that only the communication factor was a significant predictor of teachers' attitudes towards the teaching profession. Communication factor predicted 12% of attitude towards teaching profession scores of teachers.

Keywords: *Teachers, Motivation, Attitude*

1. Giriş

Bilim ve teknolojinin sürekli değiştiği dünyamızda bilginin değeri her geçen gün artmaktadır. Çağdaş dünyaya ayak uydurmanın en temel yolu çağın gereklerine uygun nitelikli öğretim programlarının geliştirilmesinden geçmektedir. Bu sayede eğitim kalitesi üst seviyeye çıkarılarak kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve etkin bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilmektedir. Öğretim programlarının uygulanmasındaki en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik mesleği eğitim ve öğretim görevlerini yürüten bir uzmanlık alanıdır. Öğretmen, eğitimin asli öğelerinden birisidir. Eğitim ve öğretim hizmetlerinin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Bunun yanında öğrencilere rehberlik de eder (Karabacak, 2017). Öğretmenlik mesleği diğer meslek dallarına göre farklılık gösteren bir alandır. Çünkü öğretmenlik mesleği bireylerin hayatına yön veren, onları geleceğe hazırlayan ve toplum içinde etkin bir vatandaş olmalarını sağlayan bir meslektir. En kutsal meslek olarak ifade edilen öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin motivasyonları çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerin motivasyonlarının mesleki tutumlarına etkisi oldukça fazladır.

Öğretmenlerin motivasyonu ileri düzeyde eğitimin sağlanabilmesi ve eğitim reformlarının gerçekleştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Gerekli motivasyonları sağlanmış öğretmenler değişime ayak uyduran, kendini yenileyebilen ve daha başarılı bir eğitim öğretim ortamı içerisinde aktif rol alan kişilerdir (De Jesus, S. N., & Conboy, J.akt: Yazıcı, 2009). Öğretmenlerin çalışma şartları, kurum amirlerinin yaklaşımları, meslektaşlar arası ilişkiler ve özlük hakları gibi temel nedenler öğretmenlerin mesleklerindeki motivasyonuna etki etmekte bu da beraberinde öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarında etkili olmaktadır. Bu ve buna benzer durumların olumlu bir şekilde yapılandırılması öğretmenlerimizin eğitim ortamlarında sadece eğitim ve öğretime odaklanmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutumları, onların genel anlamda mesleklerini sevmeleri ve mesleği severek yapmaları, öğretmenlik mesleğinin gerekliliği ve öneminin bilincinde olmaları ve gelişen dünyaya uyum sağlamaları için sürekli kendilerini yenilemeleri ile ilgilidir (Temizkan, 2008). Kara'ya (2010) göre, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine olan tutumları da motivasyonu etkileyecektir (Ayık & Ataş, 2014). Öğretmenlerin mesleğe yönelik olumlu tutumları onların yüksek motivasyona sahip olmalarını sağlayacak ve öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek icra etmelerini sağlayacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyan modeldir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmnak Kılıç, Demirel, Karadeniz, 2014).

Çalışma Grubu
Çalışmanın verileri, 2017-2018 öğretim yılında Zonguldak merkez ilçe ve Kozlu ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 263 branş ve sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir.

Veri Toplama Aracı
Araştırmanın verileri "Öğretmen Motivasyon Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Motivasyon ölçeği Akdemir ve Arslan (2013) tarafından geliştirilmiş olup iletişim, ilerleme, kurum ve beklenti alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek toplam 26 maddeden oluşmatadır. tutum ölçeği tek faktörlü bir yapıya sahip genel bir tutum ölçeğidir. Üstüner (2006) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği ise toplam 34 maddeden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi
Öğretmenlerin motivasyon kaynaklarının mesleki tutumlarına olan etkisinin incelendiği bu araştırmada değişkenler arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyonu yöntemi ile hesaplanmıştır. Ayrıca, bağımsız değişken olan motivasyon alt boyutlarının bağımlı değişken olan tutumu ne kadar yordadığının hesaplanmasında ise regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular
Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada öncelikli olarak öğretmenlerin öğretmenlik motivasyon ölçeği alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Korelasyon Tablosu*

Faktörler	İletişim	İlerleme	Kurum	Beklenti	Tutum
İletişim	1,00				
İlerleme	0,58**	1,00			
Kurum	0,60**	0,80**	1,00		
Beklenti	0,58**	0,73**	0,78**	1,00	
Tutum	0,35**	0,11	0,15*	0,17**	1,00

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin iletişim puanları ile ilerleme(r=0,58), kurum(r=0,60), beklenti(r=0,58), tutum(r=0,35) puanları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki meydana gelmiştir. Öğretmenlerin ilerleme puanları ile kurum(r=0,80) , beklenti(r= 0,73) puanları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki; tutum(r=0,11) puanları ile pozitif düşük düzeyde bir ilişkinin meydana geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin kurum puanları ile beklenti(r=0,78) puanları arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; tutum(r=0,15) puanları arasında pozitif düşük düzeyde bir ilişki meydana geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin beklenti puanları ile tutum(r= 0,17) puanları arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki meydana gelmiştir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği motivasyon kaynaklarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ne kadar dordadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucu tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Regresyon Tablosu*

Model	Değişken	R	R^2	F	p
1	İletişim	0,35	0,12	37,998	0,000

P<0,05

Tablo.2 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon kaynaklarından sadece iletişim bnoyutunun öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı yordayıcısı olduğu bulunmuştur. İletişim faktörü öğretmenlerin tutum puanlarını yordama gücü 0,12 olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yöneticileri, birbirleri ve velileri ile etkili iletişim kurmaları onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını %12 oranında artırdığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma
Yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarını etkileyen motivasyon kaynaklarından iletişim kaynağının etkisinin olduğu görülmüştür. Tablolar incelendiğinde en güçlü ilişkinin iletişim olduğu, buna karşın motivasyon kaynaklarının boyutları olan ilerleme-tutum, kurum-tutum ve beklenti tutum arasındaki düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Öğretmenler arasında iletişim arttıkça öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumları da artmaktadır. İletişim öğretmenlik mesleğinde oldukça önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla iletişimin zayıf olması tutumlarını olumsuz etkileyeceğinden öğrencilere de olumsuz bir şekilde yansıyacaktır. Öğretmenlerimiz arasında iletişimi arttıracak faaliyetlere okullarda daha fazla yer verilmesi, iletişim ortamlarının sağlanması motivasyonlarının artmasını sağlayacak ve böylelikle mesleklerine yönelik tutumlarında da daima olumlu bir artış gözlenecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin bir arada olmasını sağlamakta okul müdürlerine ve idare personeline de görevler düşmektedir. Meslektaşlar arası iletişimi arttıracak toplantı günleri dışında günler düzenlenip iletişim arttırılmalıdır.

Kaynakça

Akdemir, E. ve Arslan, A. (2013). Development of motivation sacale for teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 106, 860-864.

Akgün, Ö., Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 1(4).

Karabacak, K. (2017). *Eğitime İlişkin Temel Kavramlar*, Arslan, Ali (Ed). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461- 486.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *45*(45), 109-127.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(17).

Türkiye'de 2014-2018 Yılları Arasında Gerçekleştirilen Dijital Teknoloji Araştırmalarındaki Eğilimler

Rukiye YÜKSELAY
Gazi Üniversitesi
rukiyegencgenc@gmail.com
Doç. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Gazi Üniversitesi
ozerbas@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde her yerden bilgiye hızlı erişim imkânı sunan bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yaşantımızın vazgeçilmezi haline gelmiştir. BİT, bilgiye ulaşılmasını ve bilginin oluşturulmasını sağlayan her türlü görsel, işitsel, basılı ve yazılı araçlardır. Bilgi İletişim Teknolojilerinin hızlı gelişimi ve bunun sonucunda eğitime sağladığı olanaklar, öğrenme-öğretme sürecinde daha kolay ve hızlı uygulama imkânları sunmuştur. Bu bağlamda BİT'ler eğitimde yerini almaya başlamıştır. Gündelik hayatın birçok alanında kullanılan bilgi ve iletişim teknolojileri artık sınıfların vazgeçilmezi olmaya adaydır. Çünkü bir öğrenci istediği yerden istediği bilgiye bilgisayar ve internet yardımıyla kolaylıkla ulaşma şansına sahip olmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, 2014-2018 yılları arasında Türkiye'de dijital teknolojileri referans alınarak yapılan çalışmaları inceleyerek teknolojik süreçlerle olan ilişkisini ortaya çıkarmak ve genel eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman taraması ile toplanan veriler, içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada eğitim teknolojileri yayın sınıflama formu kullanılarak 2014-2018 yılları arasında yazılmış dijital teknoloji konulu 107 makale incelenerek veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında içerik analizi ile incelenen makalelerden elde edilen veriler, betimsel istatistiki yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, oluşturulan veri tabanında kayıtlı bulunan veriler ile ilgili olarak, her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde verilerin frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen sayısal veriler, tablolar ve pasta grafikleri halinde sunulmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre en çok 2016 ve 2017 yıllarında bu konuda makale yazıldığı görülmektedir. Konu olarak öğretim ortamları ve teknoloji işlenmiştir. Daha çok yöntemde nitel yöntemler ve veri analizi yönteminde de nitel veri analizleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak en çok dokümanlardan yararlanılmıştır. Örneklem düzeyi olarak da makale, tez ya da kitaplardan yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle eksiklikler göz önünde bulundurularak gelecek çalışmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir. İncelenen araştırmalarda yöntem, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemi bölümüne bakıldığında sayı ve oran olarak nitel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Gelecek çalışmalarda diğer analiz yöntemleri de dikkate alınarak yeni araştırmaların yapılması literatür için daha sağlıklı sonuçlar doğurabilir. Örneklem düzeyi olarak en çok tez, makale ya da kitaplardan yararlanıldığı söylenilmişti. Diğer önerilerde olduğu gibi bu alanda da daha az kullanılan örneklem düzeyinden kullanılırsa yeni ve daha özgün çalışmalar ortaya çıkabilir. Farklı örneklem düzeyleri demek farklı çözüm yolları demektir. Farklı çözüm yolları problemlere de daha farklı bakmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital teknoloji, Yayın sınıflama formu, Araştırma eğilimleri, Eğitim*

Trends in Digital Technology Researcesh Performed in Turkey Between the Years 2014-2018

Rukiye YÜKSELAY
Gazi Üniversitesi
rukiyegencgenc@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ
Gazi Üniversitesi
ozerbas@gazi.edu.tr

Abstract

In our day, Information and Communication Technologies (ICT) that provide quick access to information from everywhere have become indispensable to our lives. ICT is all kinds of visual, audio, printed and written instruments that provide access to information and the creation of information. The rapid development of Information and Communication Technologies and opportunities for education provides easier and faster application possibilities in the learning-teaching process. In this context, ICTs have begun to take place in education. The information and communication technologies used in many areas of everyday life are now prone to becoming indispensable for classrooms. Because a student has the chance to easily reach the desired information from the desired place by using computer and internet. Therefore, the aim of this study was to reveal the relationship between the years 2014-2018 with the technological process by reviewing studies conducted with reference to digital technology in Turkey and reveal general trends. In the research, data collected by qualitative research techniques through document scanning were analyzed using content analysis technique. In the study, 107 articles on digital technology written between 2014 and 2018 were analyzed by using the publication classification form of educational technologies and data were collected. In the scope of the research, the data obtained from the articles analyzed by content analysis were analyzed using descriptive statistical methods. In the analysis of the data, the frequencies of the data and the percentage ratios depending on these frequencies were calculated in relation to the data stored in the created database, corresponding to the response of each research question. The resulting numerical data are presented in tables and pie charts. According to the results of the analysis, it is seen that articles are written in this issue at most in 2016 and 2017. Topics include teaching environments and technology. At most, qualitative methods were used in the method and qualitative data analysis was used in the data analysis method, documents have been used as data collection tools. Articles, theses or books were used as sample level. Based on the results obtained, the following proposals have been developed for future studies considering the shortcomings. In the investigated studies, it was seen that; from the point of view of method, data collection tools and data analysis method; qualitative studies were done in terms of number and ratio. In future studies, taking into account of other analysis methods and conducting new researches may lead to more healthy results in the literature. It has been told that articles, theses or books were used as sample level. As with other proposals, also in this field, new and more specific studies may arise if less used sample level is used. Different sample levels mean different solutions. Different solutions are thought to provide a different look at the problems.

Keywords: *Digital technology, Publication classification form, Research tendencies, Education*

1. Giriş

İnsanın maddi çevresini düzenlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü (TDK, 2018) olarak tanımlanan teknoloji; dünya değiştikçe kendisi de değişim göstermektedir. Teknolojik ürün deyince kavram yanılgısı nedeniyle çoğu kişinin aklına bilgisayar, tablet, telefon gibi kavramlar gelse de teknoloji sadece bunlardan ibaret değildir. Nitekim kalem de bir teknolojik üründür. İşleri az zamanda çok şekilde yaptıracak her ürün bir teknolojik üründür. Burada mühendislik mantığını ele almak yerinde olacaktır. Az malzeme, az zaman, nitelikli ve özgün bir ürün… Nitekim "Teknolojiden beklenen ayrıntılı düşünmek için bize daha geniş zaman yaratmasıdır (Gardner, 2013)." Kalemin teknolojik ürün olduğunu söylerken bu durum üç boyutlu kalemlere kadar uzanmaktadır. Çağı yakalayarak ürün geliştirmek ise ince bir hususdur. Farklı ülkelerde zeki eğitim sistemleri tartışılırken çağı yakalamak, hatta daha ileriye gidebilmek adına bu tartışmalara katılmak ve üretmek gerekmektedir. Cevat Alkan'ın dediği gibi (2011) çağdaş toplum gelmiş geçmiş toplumlardan en ileri düzeyde bir entelektüel teknolojiye sahip bulunmaktadır. Çağdaş insan teknolojiyi yaşamanın en etken bir ögesi olarak hissetmektedir. Bilim ve teknoloji çağdaş kültürün en karakteristik niteliği olan maddi olanakları değiştirmekle kalmayıp bunun sonucu olarak değer değişmesine de yol açmaktadır (Alkan, 2011: 9). Yerinde saymadan sonuca ulaşmanın önemi büyüktür. Teknolojik ürün; insan zekâsına hakaret edemeyecek kadar insana muhtaç, değerleri değiştirmekten ziyade geliştirecek kadar da güçlü olmalıdır.

Verileri bir ekran üzerinde elektronik olarak gösteren (TDK, 2018) olarak tanımlanan dijital kavramı da teknolojiyle bütünleştiğinde çağdaş ürünler elde etmek mümkün olmaktadır. Sonuç olarak dijital teknoloji önem arz etmektedir. En başta "kalem" örneğini yine vermek gerekirse teknolojik ürün ortaya koyulup çoklu ortam yaratılabilmektedir. Elektronik yolla üretilen yeni ürünler ise dijital teknolojidir. Günümüz Türkiye'sinde ileri teknolojiden bahsetmek mümkündür. Artık her yerde teknolojik ürünler yanında dijital teknoloji çok fazla kullanılmaktadır. Burada önemli olan ise bunları insan yararına kullanabilmektir. Pragmatizm akımını işin içine sokmadıktan sonra bu ürünlerin çok da anlamı olmayacaktır. Nitekim artık "Teknolojiyi kullanıyor musunuz?" sorusu değil; "Teknolojiyi niçin, nasıl, ne düzeyde kullanıyorsunuz?" gibi sorular sorulmalıdır. Fayda sağlamayan bilgi çöptür denilebileceği gibi fayda sağlamayan ürünler de birer "teknolojik atık" tır denilebilir. Bu çalışmada da dijital teknolojiden bahsedilip konuyla ilgili içerik analizi yapılmak amaçlanmıştır. Bazı kriterlere göre Google Akademik sayfasında yayınlanmış 107 makale incelenmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Dijital teknoloji araştırmaları hangi yıllarda daha çok ele alınmıştır?
2. Dijital teknoloji araştırmalarında en çok hangi tür kullanılmıştır?
3. Dijital teknoloji araştırmalarında yaygın olarak hangi araştırma konuları tercih edilmiştir?
4. Dijital teknoloji araştırmalarında yaygın olarak hangi yöntem kullanılmıştır?
5. Dijital teknoloji araştırmalarında veri toplamak için yaygın olarak hangi araçlarından yararlanılmıştır?
6. Dijital teknoloji araştırmalarında yaygın olarak ne tür örneklem düzeyi kullanılmıştır?
7. Dijital teknoloji araştırmalarında veri analizinde yaygın olarak hangi yöntem kullanılmıştır?

2. Yöntem

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metinin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Evren/ Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2018 yıllarında yazılmış, Google Akademik'te bulunan dijital teknoloji ile ilgili yazılmış makaleler oluştururken örneklemini burada bulunan son beş yılda yazılmış 107 makale oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Eğitim Teknolojileri Yayın Sınıflama Formu kullanılarak araştırmacı tarafından alt amaçlarda da belirtildiği gibi sorular oluşturulmuştur. Bu konuda uzman görüşü alındıktan sonra çalışmaya devam edilmiştir. Bu form yedi bölümden oluşmaktadır: Makalenin künyesi, türü, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve veri analizi yöntemidir. Makalelerin incelenmesi sürecinde, özellikle analizin yapılmasında uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca yayın sınıflama formundan yararlanıldığı için standart bir değer biçme sağlanmıştır. Bu sayede geçerlilik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

2014-2018 yılları arasında yazılmış ve Google Akademik sayfasında yayınlanmış 107 makale araştırma soruları kapsamında SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında içerik analizi ile incelenen makalelerden elde edilen veriler, betimsel istatistiki yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Oluşturulan veri tabanında kayıtlı bulunan veriler ile ilgili olarak, her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde verilerin frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Sonuçta elde edilen sayısal veriler, tablolar ve pasta grafikleri halinde sunulmuştur.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Bu çalışmada ülkemizde 2014-2018 yılları arasında eğitim teknolojileri alanında yapılan çalışmaların bazı kategorilerde betimsel analizi belirlenmeye çalışılmıştır. Analizden elde edilen sonuçlar araştırma sorusu başlığı altında aşağıdaki tablo ve grafiklerde ortaya konmuştur.

1. Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Dijital Teknolojinin Tarihsel Açıdan Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	2014	15	13,9	14,0	14,0
	2015	20	18,5	18,7	32,7
	2017	32	29,6	29,9	62,6
	2018	8	7,4	7,5	70,1
	2016	32	29,6	29,9	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 1, dijital teknolojinin hangi yıllarda ne kadar ve ne oranda araştırıldığı yansımaktadır. 2016 ve 2017 yıllarında aynı sayıda araştırma yapılmıştır. Sayı 32 iken oran ise %29,6'dır.

2.Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Tür ve Sıklıkla Kullanılan Yöntemler / Desenler

Dijital Teknolojinin Tür Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Alan Yazın Derleme	15	14,0	14,0	14,0
	Yöntem Çalışması	3	2,8	2,8	16,8
	Kuramsal Çalışma	16	15,0	15,0	31,8
	Deneysel Çalışma	40	37,4	37,4	69,2
	Eylem Araştırması	1	,9	,9	70,1
	Betimsel Çalışma	12	11,2	11,2	81,3
	Değerlendirme Çalışması	9	8,4	8,4	89,7
	Mesleki Çalışma	2	1,9	1,9	91,6
	Durum Çalışması	7	6,5	6,5	98,1
	İçerik Analizi	2	1,9	1,9	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 2, dijital teknoloji konusunda hangi türün ne kadar işlendiğini yansıtmaktadır. Tabloya bakıldığında tür kapsamında "deneysel çalışma" nın en fazla kullanıldığı görülmektedir. Sayı olarak 107 makale arasında 40 tanesi deneysel çalışmadır. Yüzde olarak da büyük pay bu çalışmalara düşmektedir, oran %37'dir. İkinci sırada kuramsal çalışma gelirken üçüncü sırada ise alan yazın derleme gelmektedir.

3.Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Konu Kapsamında Dağılımı

Dijital Teknolojinin Konu Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Tasarım Geliştirme	3	2,8	2,8	2,8
	Çoklu Ortam (multimedya)	10	9,3	9,3	12,1
	Araştırma ve Teori	1	,9	,9	13,1
	Öğretim Ortamları ve Teknoloji	72	67,3	67,3	80,4
	Sistematik Değişim	10	9,3	9,3	89,7
	Öğretmen Eğitimi	2	1,9	1,9	91,6
	Eğitim ve Performans	6	5,6	5,6	97,2
	Diğer	3	2,8	2,8	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 3, dijital teknoloji alanında hangi konuların daha çok işlendiğini yansıtmaktadır. Tabloya bakıldığında konu olarak en fazla "öğretim ortamları ve teknoloji" nin işlendiği görülmektedir. 107 makalenin 72'si öğretim ortamları ve teknoloji konuludur. Yüzde 67,3'ünü kapsadığı düşünüldüğünde dijital teknolojinin eğitim ortamında olması gerektiği makalelerde vurgulandığı söylenebilir. İkinci sırada çoklu ortam ve sistematik değişim gelirken üçüncü sırada eğitim ve performans gelmektedir.

4. Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Yöntem Kapsamında Dağılımı

Dijital Teknolojinin Yöntem Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Nicel	48	44,9	44,9	44,9
	Nitel	55	51,4	51,4	96,3
	Karma	4	3,7	3,7	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 4'te eğitimde dijital teknolojinin hangi yöntemlerle incelendiği yansıtılmaktadır. Tabloya bakıldığında nicel ve nitel yöntemlerin birbirine yakın sayıda ve oranda işlendiği görülmektedir. Nicel yöntemler %44,9 oranında kullanılırken nitel yöntemler %51,4 oranında kullanılmıştır. Karma yönteme ise çok az yer verilmiştir. Bu da %3,7 oranındadır.

5. Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Veri Toplama Araçları Dağılımı

Dijital Teknolojinin Veri Toplama Araçları Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Gözlem	1	,9	,9	,9
	Görüşme	22	20,6	20,6	21,5
	Başarı Testleri	1	,9	,9	22,4
	Tutum, Algı, Kişilik veya Yetenek Testleri	6	5,6	5,6	28,0
	Anket	12	11,2	11,2	39,3
	Doküman	38	35,5	35,5	74,8
	Diğer	7	6,5	6,5	81,3
	Ölçek	19	17,8	17,8	99,1
	Metafor	1	,9	,9	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 5'te dijital teknoloji konusu için hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığı yansıtılmaktadır. En fazla "doküman"dan yararlanılmıştır. 107 makaleden 38'inde veri toplamak için dokümandan yararlanılmıştır. Oranı ise %35,5'tir. İkinci sırada görüşme aracı gelirken üçüncü sırada ise daha önce denenmiş ölçekler gelmektedir.

6. Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Örneklem Düzeyi Dağılımı

Dijital Teknolojinin Örneklem Düzeyi Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Okul Öncesi	1	,9	,9	,9
	İlköğretim (1-5)	4	3,7	3,7	4,7
	İlköğretim (6-8)	14	13,1	13,1	17,8
	Ortaöğretim	6	5,6	5,6	23,4
	Lisans (Eğitim Fakültesi)	22	20,6	20,6	43,9
	Lisans	2	1,9	1,9	45,8
	Öğretmenler	6	5,6	5,6	51,4
	Öğretim Elemanları	3	2,8	2,8	54,2
	Veliler	3	2,8	2,8	57,0
	Yöneticiler	3	2,8	2,8	59,8
	Tez, Makale ya da Kitap vb.	43	40,2	40,2	100,0
	Genel Toplam	107	100,0	100,0	

Tablo 6'da dijital teknolojinin örneklem düzeyi yansıtılmaktadır. Örneklem olarak en çok tez, makale ya da kitap gibi dokümanlardan yararlanıldığı görülmektedir. 107 makale içinde bunlar 43 tanedir. Oran olarak ise %40,2'sini kapsamaktadır. İkinci sırada Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri –öğretmen adayları- olduğu görülürken üçüncü sırada ise ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Aşağıdaki pasta grafiğine bakıldığında büyük pay olarak makale, tez ya da kitabın örneklem olarak ele alındığı diğerlerinin de dengesiz şekilde dağıldığı anlaşılmaktadır.

7. Dijital Teknoloji Alanında 2014–2018 Yılları Arasındaki Çalışmalarda Veri Analizi Yöntemi Kapsamında Dağılımı

Dijital Teknolojinin Veri Analizi Yöntemi Kapsamında Dağılımı

		Sıklık	Yüzde	Yüzde Değeri	Kümülatif Yüzde
Geçerli	Nicel Veri Analizleri	50	46,7	47,2	47,2
	Nitel Veri Analizleri	56	52,3	52,8	100,0
	Toplam	106	99,1	100,0	
Eksik	Sistem	1	,9		
	Genel Toplam	107	100,0		

Tablo 7'de, dijital teknoloji konusunda verilerin analizinde hangi yöntemlerin kullanıldığı yansıtılmaktadır. Yöntem kısmında olduğu gibi analiz kısmında da oranın ve sayının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 107 makalede 50'sinde nicel veri analizlerinden yararlanılırken 56'sında nitel veri analizlerinden yararlanılmıştır. Oran olarak ise %46,7'si nicelken %52,3'ü niteldir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili Google Akademik sayfasında bulunan 107 makale birçok yönden incelenmiş ve analiz edilmiştir. Bunun için de SPSS programından yararlanılmıştır. İnceleme kapsamında tarih, tür, konu, yöntem, veri toplama aracı, örneklem düzeyi ve veri analizi yöntemi bulunmaktadır. Tablo 1, dijital teknolojinin hangi yıllarda

ne kadar ve ne oranda araştırıldığı yansımaktadır. 2016 ve 2017 yıllarında aynı sayıda araştırma yapılmıştır. Sayı 32 iken oran ise %29,6'dır. 2018 yılına gelindiğinde düşüş yaşandığı da görülmektedir. Önemli bir alan olan eğitim için dijital teknoloji kapsamında araştırma yapılmasının daha da artması gerekmektedir. Nitekim eğitim ve teknoloji entegrasyonu sağlanması için özellikle son yıllarda çaba sarf edilmektedir. Bu çabaların makaleye dönüştürülmesi yerinde olacaktır.
Tablo 2, dijital teknoloji konusunda hangi türün ne kadar işlendiğini yansıtmaktadır. Tabloya bakıldığında tür kapsamında "deneysel çalışma" nın en fazla kullanıldığı görülmektedir. Sayı olarak 107 makale arasında 40 tanesi deneysel çalışmadır. Yüzde olarak da büyük pay bu çalışmalara düşmektedir, oran %37'dir. İkinci sırada kuramsal çalışma gelirken üçüncü sırada ise alan yazın derleme gelmektedir. Deneysel çalışmalarda olanı olduğu gibi alıp incelemek söz konusudur. Sayısal veriler kullanılıp istatistiki sonuçlar elde etmek önemlidir ama bunun tam tersi özgün çalışmalar yapmak da önem arz etmektedir.
Tablo 3, dijital teknoloji alanında hangi konuların daha çok işlendiğini yansıtmaktadır. Tabloya bakıldığında konu olarak en fazla "öğretim ortamları ve teknoloji" nin işlendiği görülmektedir. 107 makalenin 72'si öğretim ortamları ve teknoloji konuludur. Yüzde 67,3'ünü kapsadığı düşünüldüğünde dijital teknolojinin eğitim ortamında olması gerektiği makalelerde vurgulandığı söylenebilir. İkinci sırada çoklu ortam ve sistematik değişim gelirken üçüncü sırada eğitim ve performans gelmektedir. Öğretim ortamları ve teknolojinin birçok yönden ele alınması önemli görülmektedir. Her ne kadar 2018 yılına gelindiğinde araştırmalarda düşüş yaşansa da konu olarak bunun fazla olması olumlu bir atılımdır denilebilmektedir.
Tablo 4'te eğitimde dijital teknolojinin hangi yöntemlerle incelendiği yansıtılmaktadır. Tabloya bakıldığında nicel ve nitel yöntemlerin birbirine yakın sayıda ve oranda işlendiği görülmektedir. Nicel yöntemler %44,9 oranında kullanılırken nitel yöntemler %51,4 oranında kullanılmıştır. Karma yönteme ise çok az yer verilmiştir. Bu da %3,7 oranındadır. Nitel ve nicel yöntemin oranlarının birbirine yakın olması araştırma yapılıyorken ikisine de önem verildiğini göstermektedir. Tablo 5'te dijital teknoloji konusu için hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığı yansıtılmaktadır. En fazla "doküman" dan yararlanılmıştır. 107 makaleden 38'nde veri toplamak için dokümanlardan yararlanılmıştır. Oranı ise %35,5'tir. İkinci sırada görüşme aracı gelirken üçüncü sırada ise daha önce denenmiş ölçekler gelmektedir. Yöntem olarak nitel yöntemler kullanıldığı tablo 4'te belirtilmişti. Tablo 5'te de bunu destekleyecek şekilde nitel yöntem içerisinde yer alan veri toplama araçlarından yararlanıldığı görülmektedir.

Tablo 6'da dijital teknolojinin örneklem düzeyi yansıtılmaktadır. Örneklem olarak en çok tez, makale ya da kitap gibi dokümanlardan yararlanıldığı görülmektedir. 107 makale içinde bunlar 43 tanedir. Oran olarak ise %40,2'sini kapsamaktadır. İkinci sırada Eğitim Fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencileri –öğretmen adayları- olduğu görülürken üçüncü sırada ise ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Dijital teknoloji bu çalışmada eğitim kapsamında ele alındığı düşünülürse eğitim girdilerinden yararlanılmış olması mantıklı bir girişimdir. Diğerleri de önem göstermektedir fakat eğitimin asıl bileşenleri öğretmen, öğrenci ve vazgeçilemeyecek materyal olarak kitaplardır. Analiz sonucunda bu üçüne ulaşılmış olması araştırmaların hedeflerinin doğru yöne olduğu söylenebilmektedir.
Tablo 7'de, dijital teknoloji konusunda verilerin analizinde hangi yöntemlerin kullanıldığı yansıtılmaktadır. Yöntem kısmında olduğu gibi analiz kısmında da oranın ve sayının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 107 makalede 50'sinde nitel veri analizlerinden yararlanılırken 56'sında nicel veri analizlerinden yararlanılmıştır. Oran olarak ise %46,7'si nitelken %52,3'ü niceldir. Bulgularda Ülkemizde yapılan eğitim teknolojileri araştırmalarında nicel yöntemlerin ön planda olduğu görülmüştür. Nicel yöntemi, karma ve nitel yöntemlerin takip ettiği belirlenmiştir. Ülkemizde de eğitim teknolojileri alanında Sözbilir, Güler ve Çiltaş (2012) ve Göktaş ve arkadaşları (2012)'nın yaptıkları araştırmalarında da nicel yöntemlerin (%59,6) daha çok kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013) yapmış oldukları çalışmalarda en çok nicel araştırmaların kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularında veri toplama aracı olarak en çok anket ve ölçeklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgu, bu tür de araştırma yapan pek çok araştırmacı tarafından da doğrulanmaktadır (Akça-Üstündağ, 2009; Alper ve Gülbahar, 2009; Göktaş ve diğerleri, 2012; Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Şimşek ve arkadaşları,2009; Ulutaş ve Ubuz 2008). Çalışmalarda anketlerin yoğunlukla kullanılması ise kısa zamanda geniş örneklemlerden veriler elde etme ihtiyacından kaynaklanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Anket kullanımını ise başarı testleri takip etmektedir. Özellikle matematik ve fen bilimleri alanında eğitim teknoloji uygulamalarında bu testlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Başarı testlerini ise gözlem ve görüşme formlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Yöntem ve veri analizinin paralel gitmesi araştırmaların içyapısının olması gereken formatta olduğunu açıklamaktadır.

Özet olarak Bu çalışmada eğitimde dijital teknolojinin kullanımıyla ilgili Google Akademik adresli 107 makale, araştırma yöntemleri, araştırma desenleri, çalışma grupları, veri toplama araçları, uygulama alanları ve uygulanan eğitim kademeleri açısından incelenmiştir. Çalışmalarda 2009 yılından sonra bir sıçrama olduğu, en çok nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve araştırmalarda tarama modelinin ağırlıkta olduğu ortaya konmuştur. Dahası araştırmaların öğrenci grubu üzerinde yoğunlaştığı, veri toplama aracı olarak en çok anket/ölçek kullanıldığı, araştırmaların en çok üniversite düzeyinde ve bilişim teknolojileri alanında yoğunlaştığı belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerden, ülkemizde yapılan eğitim teknolojileri alanındaki çalışmalarla ilgili olarak genel bir eğilime ulaşılabildiği düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ülkemizde bu alanda yapılabilecek çalışmalara yön verebileceği varsayılmaktadır. Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Daha sonraki çalışmalarda Google Akademik adresli yayınlanan çalışmalarda daha fazla örnekleme ulaşılarak geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Bu alanda yapılan araştırmalar daha çok kategoride incelenerek daha ayrıntılı çalışmalara yer verilebilir.
- Ülkeler arası eğitim teknoloji çalışmaları kapsamlı olarak karşılaştırılabilir.
- Türkiye'de SSCI indeksli dergilerdeki çalışmalar ile ilgili meta-analiz çalışmalar yapılarak eğitim teknoloji çalışmalarının etki değerleri hesaplanabilir.
- Eğitim teknoloji çalışmalarının konu alanını daha da genişletecek deneysel veya eylem araştırmaları yapılabilir.

- Özellikle ilkokul ve ortaokullara yönelik kurumlarda uygulamalı eğitim teknoloji çalışmalarına daha sık yer verilebilir.
- Gelecek çalışmalar son beş yılla sınırlı kalmadan daha geniş yılları kapsayacak şekilde yapılabilir. O zaman dijital teknolojinin daha farklı boyutları ortaya konulabilir.
- Tarih açısından incelendiğinde 2018 yılındaki çalışmalarda bir önceki yıla göre düşüş yaşandığı görülmüştü. Buradan hareketle bu alanda daha fazla çalışma yapılabilir. Nitekim dijital teknoloji her geçen yıl hatta ay ile artış göstermektedir. Bu artış ile eğitim de değişmektedir. Bu değişimlerin makalelerde ele alınması gerekmektedir.
- Konuların en çok öğretim ortamları ve teknolojiyi kapsadığı belirtilmişti. Gelecek çalışmalarda hangi konuda daha az çalışma yapıldıysa onun üzerinde durulabilir ve böylece daha yeni ve özgün çalışmalara adım atılabilmiş olabilir.
- Yöntem, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemi bölümüne bakıldığında sayı ve oran olarak nitel çalışmaların yapıldığı görülmekteydi. Gelecek çalışmalarda kullanılmayan yöntemlerle yeni çalışmalara imza atılabilir. Ayrıca yöntem bölümünün daha kolay incelenebilmesi için akademisyenlik yolunda adım atan kişilere daha fazla eğitim verilebilir.
- Örneklem düzeyi olarak en çok tez, makale ya da kitaplardan yararlanıldığı söylenilmişti. Diğer önerilerde olduğu gibi bu alanda da daha az kullanılan örneklem düzeyinden kullanılırsa yeni ve daha özgün çalışmalar ortaya çıkabilir. Farklı örneklem düzeyleri demek farklı çözüm yolları demektir. Farklı çözüm yolları problemlere de daha farklı bakmayı sağlayabilecektir.

Kaynakça

Alkan, C. (2011). Eğitim Teknolojisi. Anı Yayıncılık. Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, L ve diğerleri. (2007). Research methods in education (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Gardner, H. (2014). App Kuşağı. Optimist Yayıncılık. İstanbul.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., &Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 177-179.*

Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42* (2), 93-111.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayıncılık. Ankara

Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analiz çalışması. *Akademik Bilişim, 1(3), 1-8.*

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*, 439-458.

Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T. ve Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*, 941-966.

Türk Dil Kurumu (2018). Türkçe Sözlük.

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

Çevre Sorunları Eğitiminde Farkındalık Oluşturma: Infografiklerin Eğitimde Kullanımı

Öğretmen Zeynep GÜLER
MEB
zeynepguler2013@gmail.com
Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Atatürk Üniversitesi
igumus@atauni.edu.tr
Doç. Dr. Murat KURT
Amasya Üniversitesi
muratkurt60@hotmail.com

Özet

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına farkındalık düzeyleri ve ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına farkındalık oluşturmasında, ders içi bir etkinlik olarak kullanılabilecek infografiklerin etkisi araştırılmıştır. Çalışmada Erzurum ilinin bir ilçesinde okuyan seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen bir ortaokulun öğrencileri araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında 72 kişilik öğrenci grubunun çevre sorunlarına yönelik farkındalıkları araştırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise 24 kişilik 6.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında hazırladıkları infografiklerin etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin çevre sorunlarına farkındalıkları Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından hazırlanan 44 soruluk "Çevre Sorunları Farkındalık Ölçeği" (ÇSFÖ) ile belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa değeri ön test için .73, son test için .72 bulunmuştur. Verilerin normallik testleri sonucu normal dağılım sergilediği görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarına ilişkin betimsel analizi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin farkındalıklarının var olduğunu bulunmuştur. Çevre sorunları farkındalığının cinsiyet değişkeni ile arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda farkındalığın kız öğrencilerin lehine olduğun görülmüştür. Çevre sorunları farkındalığı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında 6. Sınıf öğrencilerine kazanımlara uygun olarak belirlenen çevre sorunları ile ilgili infografik çalışması yapılmış ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları ilişkili örnekler t testi ile incelenmiş ve testin p değeri .043 ($p<.05$) hesaplanmıştır. Görsel öğretim materyali olarak infografiklerin çevre sorunlarına olan farkındalığı arttırdığı tespit edilmiştir. Ancak cinsiyet değişkenine yönelik analizlerde infografiklerin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının olduğu ve farkındalığı arttırmak için derslerde infografik materyallerin kullanılmasının çevre sorunlarına olan farkındalığı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İnfografiklerin eğitime entegrasyonuna yönelik daha fazla çalışma yapılabilir. Çalışmada öğrenci sayısı sınırlandırılmıştır. Okul türü, seçmeli çevre eğitimi dersi, öğrenim kademesi, sosyal bilgiler dersi, akademik başarı gibi değişkenler ile benzer çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Farkındalık, Çevre sorunları, Çevre eğitimi, İnfografik*

Create Awareness On The Educatıon of Envıronmental Problems: Usage of Infographıc in Educatıon

Teacher Zeynep GÜLER
MEB
zeynepguler2013@gmail.com
Dr. İbrahim GÜMÜŞ
Atatürk University
igumus@atauni.edu.tr
Assoc. Prof. Murat KURT
Amasya University
muratkurt60@hotmail.com

Abstract

In this study secondary school students' awareness level on environment and environmental problem was researched and also ıt was researched that how the ınfographics can be effective as an in class activity for creating awareness related to the environment and environmental problems among the sixth grade students. Research universe consists of students who are studying at one of public secondary school in Erzurum and determined by random sample method. A group of 72 students knowledge about environmental problems was analyzed in the first phase of the research. In the second phase of the research, the effect of infography on the awareness of environmental problems prepared by a groupof 24 sixth grade students was examined. The awareness of students about environmental problems was determined by"Environment Problems Awareness Scale", which was prepared by Güven and Aydoğdu (2012). The value of Cronbach Alfa is.73 for the pretest and .72 for the final test. The results showed that test items were normally distributed. When the results of descriptive analysis on awareness of the secondary school students about the environmental problems were examined, it was found that they had knowledge on this issue. As a result the study on the relationship between environmental awareness and gender, it was found that the awareness was favored by female students. Also it was observed that there was no significant relationship between environmental awareness and class level. In the second phase an infography study based on the environmental problems determined to be suitable the achievements of the 6th grade students was designed and the final test was applied. The pre-test and final test scores were examined by means of t-test for related samples tests and "p" value of the test was calculated as .043 ($p <.05$). It was identified that infographics as a visiual teaching material raised knowledge of environmental problems. However, it was seen that infographics were independent to gender based on the analysis of gender factor. As a result of the study, it is inferred that the students have awereness of environmental issues and using infographics as a teaching material for promoting their knowledge increases awareness of environmental problems. Further studies can be conducted to integrate infography with education. Similar studies can be done with variables such variables like school type, elective courses on environmental education, learning levels, social studies, academic achievement.

Keywords: *Awareness, Environmental problems, Environmental education, Infographic*

1. Giriş

21. yüzyılın küreselleşen dünyası; ekonomiyi, politikayı, eğitimi, bilimi, insanı, teknolojiyi ve bilginin artan önemini yeniden düşünmeyi gerektirmesinin yanı sıra çevreyi ve çevre sorunlarını da düşünmeyi gerektirmektedir (Özbebek, Akdemir, Düren,2012).Bu düşünce ile bakıldığında, çevre kavramı çok geniş bakış açısından ele alınabilecek bir konudur. Literatür incelendiğinde pek çok farklı çevre tanımı yapıldığı görülmektedir. Seçgin, Yalvaç ve Çetin, (2010) çevreyi: canlıların hayatları boyunca karşılıklı etkileşimde bulundukları biyolojik, fiziksel, kimyasal, sosyal ve kültürel ortam olarak tanımlar. Küresel, bölgesel veya yerel ölçekte ekosistemler olarak da genel bir çevre tanımda yapabiliriz. Çevre bilimciler tarafından yapılan bir başka tanım ise çevreyi sosyal, biyolojik, kimyasal faaliyetlerin devam ettiği alanlar toplamı olarak da nitelendirmektedirler.

Çevre sorunları ise, günümüzde en çok tartışılan konulardan biridir. Kavruk (2002)' a göre çevre sorunları, insanlar tarafından oluşturulmuş yapay çevrenin, doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileridir. Son yıllarda insan kaynaklı çevre sorunları daha ciddi bir hal almaktadır. Bu çevre sorunları başta hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, küresel ısınma, erozyon, orman tahribatı olmak üzere çölleşme, enerji sorunu, gürültü kirliliği, ışık kirliliği vb. olarak sıralanabilir (Seçgin vd., 2010). Çevre sorunlarına neden olan insan, çevre sorunlarının çözümünün de yine kendisinde olduğunu geç olsa da fark etmiştir. Çevre sorunlarını fark ederek, bu sorunlarla mücadele edecek ve kalıcı çözümler üretecek en etkili aktörler çevre bilincine ve farkındalığına sahip bireylerdir.

Çevre sorunlarına farkındalık oluşturma sürecinde en önemli basamak şüphesiz etkili bir çevre eğitimdir (Özgel, 2015). Çevre ve çevre sorunlarının daha iyi anlaşılması, tutum geliştirilmesi, farkındalık yaratılması ve çözümlerin üretilip hayata geçirilmesi noktalarında öğretim programlarına çevre eğitimi dersinin girmesi kaçınılmaz bir hal almıştır (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001). Yapılandırmacı eğitim felsefesinden yola çıkarak öğrencilerin bilgiyi kendi içsel deneyimlerine dayalı oluşturması beklenmektedir. Ancak bir program ne kadar etkili olursa olsun uygun öğretim yöntem ve teknikler ile desteklenmedikçe tam anlamıyla bir davranış değişikliğine neden olmaz. Bu yüzden bireylerde çevre sorunlarına ilişkin farkındalığı oluşturacak etkinlikler de oldukça önemlidir. Çevre sorunlarına karşı daha bilinçli bireylerin oluşmasında, çevre sorunlarına engel olmada ve çevre sorunlarına çözüm üretmede farkındalık sahibi bireylerin yetiştirilmesinde çeşitli sınıf içi uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Özellikle sınıf içi ders etkinliklerinde görsel materyaller ön plana çıkmaktadır (Bilgili, 2008).

Çevreye yönelik bilinçli, mevcut çevre sorunlarının çözümüne yönelik katkı sağlayacak, olumlu tutum sahibi ve yeni sorunların oluşumunu engelleyecek bilgi, beceri tutum ve güdüye sahip, farkındalık düzeyi yüksek bireyler yetiştirme amacı olan bir politika ancak çevre eğitimi sayesinde olacaktır (Çelik, 2013). Bu amacı gerçekleştirmek için öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve bu yaklaşımla bütünleşen ders içi etkinlikler ile materyaller kullanılmalıdır. Çevre sorunlarına farkındalığı arttırmak için eğitim çalışmalarında işitsel ve görsel materyaller ile uygulamalara ağırlık verilmelidir (Yüksel, 2009). Afiş, poster, belgesel, eğitici filmler, karikatür gibi pek çok farklı görsel materyal vardır. Bu görsel materyallerden biri de infografikler yani bilgigrafikleridir. İnfografikler son yıllarda özellikle şirketlerin pazarlama ve reklamcılık alanında kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. "İnfografikler, bilgininin çeşitli gösterimler ve metinler yardımıyla belirli bir akışı takip edecek şekilde görsel bir formda sunulması olarak tanımlanabilir" (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Aydın, 2014).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada 5., 6., 7., ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına farkındalık düzeylerini tespit edilmiştir. Bunun için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile örneklemin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının var olup olmadığı varsa farkındalığın düzeyinin ne olduğu betimlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına farkındalığında, hazırladıkları infografik materyallerinin etkisi araştırılmıştır. Bu aşamada ise nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desen, tek grup ön test son test ile araştırma yapılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında tüm örneklem grubuna "Çevre Sorunlarına Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının olup olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında ise ön test uygulaması yapılan 6.sınıf öğrencileri, çevre sorunları ile ilgili infografik hazırlamışlardır, infografik çalışmasından sonra öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarındaki değişim olup olmadığı tespit edilmiştir. Infografikleri hazırlanan çevre sorunları, ölçekte bulunan maddelerde yer alan ve ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programına uygun olarak belirlenen hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, gürültü kirliliği, geri dönüşüm ve radyoaktif kirliliktir.

Çalışma grubu

Yapılan çalışmanın evreni ortaokul öğrencileridir. Örneklemi ise 2016-2017 eğitim öğretim yılı Erzurum ilindeki bir ilçede bulunan ve uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileridir. Çalışmanın ilk aşamasında 36 kız ve 36 erkek olmak üzere toplamda 72 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında ise 12 kız ve 12 erkek öğrenciden oluşan 24 kişilik 6. sınıf öğrencileri katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeylerini belirlemek için Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilmiş olan 44 maddelik çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa değeri ön test için .73, son test için .72 bulunmuştur.

Veri Analizi

Verilerin analizinde Microsoft Excel 2007 elektronik tablo programı ve SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik analiz programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analizlerin yanı

sıra parametrik test analizlerinden t- testi yapılmıştır. Bu test analizlerinin sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

3.1"Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıklarının Düzeyi Nedir?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Ortaokul 5., 6., 7., ve 8., sınıf öğrencilerine uygulanan "Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" verileri incelendiğinde maddelere verilen cevapların her madde için farklılık gösterdiği görülmektedir

Tablo 1. *Öğrencilerin Farkındalık Ölçeğinde Maddelere Verdikleri Cevapların Yüzde Frekans Dağılımı*

Maddeler	Evet		Fikrim Yok		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
13. CO2 salınımını düşürmek sera etkisi ve küresel ısınmayı büyük oranda önler	25	**35**	46	64	1	1
18. Katı atıklar topraktaki mikro organizmalar tarafından . yok edilir ve toprak kirliliğe neden olmaz	29	40	15	20	28	**40**
2. Çevre sorunlarının çözümü, çevre bilinci ve çevre eğitiminin toplumun her kesimine ulaştırılması ile mümkündür.	53	**74**	11	15	8	11
12. Gürültü kirliliği. ağaçlandırma, susturucular ve toplu taşımacılığın arttırılması ile önlenebilir	27	**38**	19	26	26	36
27. Çevre sorunları sınır tanımaz ve küreseldir	46	**63**	16	22	10	15

Tablo 1 incelendiğinde 13. maddeye öğrencilerin %64 gibi büyük bir bölümü "fikrim yok" cevabını verirken, sadece %35'i "evet" cevabını vererek doğru cevabı vermiştir. 18. maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin % 40'ı "evet" diyerek yanlış cevap verirken, %40'lık diğer bölümü ise "hayır" diyerek doğru yanıtlamıştır. %20 ise "fikrim yok" diyerek cevaplamıştır. 12. madde de ise %38'i "evet" diyerek doğru cevabı verirken % 36 gibi bir çoğunluk ise "hayır" diyerek yanlış cevap vermiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ($\bar{x}$ = 88) dikkate alındığında öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının var olduğu ancak farkındalığın yüksek olmadığı ($\bar{x}$=53.71) ortalamanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir.

3.2 "Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte midir?" Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Öğrencilerin cinsiyetleri ile ölçekten aldıkları puanlara göre farkındalıklarının olup olmadığının araştırılması amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, kız öğrencilerin test puan ortalamaları $\bar{x}$=55.58; erkek öğrencilerin ölçek puan ortalaması ise $\bar{x}$=51.83' tür. t değeri 2.294; p değeri ise .025 'tir. Kız ve erkek öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırıldığında kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri erkek öğrencilere göre daha fazladır.

3.3 Ortaokul 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalıkları Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Göstermekte midir? Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Çevre sorunları farkındalığının, sınıf düzeyleri arasında farklılığının var olup olmadığını ortaya koymak için betimsel istatistik değerleri incelenmiştir. Çevre sorunlarına farkındalık açısından öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında belirgin farklar olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin çevre sorunları farkındalık ölçeği puan ortalamaları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin en yüksek değere sahipken 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise düşüktür.

3.4 "Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Karşı Farkındalık Düzeyinin Arttırılmasında İnfografiklerin Etkisi Var mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığı çeşitli analizlerle belirlenmiştir

Tablo 2. *Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması*

Son test puanlar-ön test puanlar	N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı
Negatif sıralar	6[a]	9.67	58.00
Pozitif sıralar	15[b]	11.53	173.00
Fark olmayan	3[c]		
Toplam	24		

a: Son test ortalama puan<ön test ortalama puan b: Son test ortalama puan>ön test ortalama puan c: Son test ortalama puan=ön test ortalama puan

Ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ön test puan ortalamaları son testten alınan puan ortalamalarından büyük olan 6 öğrenci, ön test puan ortalaması son test puan ortalamasına eşit 3 öğrencinin olduğu görülmektedir. 24 kişilik bu öğrenci grubunda 15 öğrencinin ise infografik çalışmasından sonra son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. İnfografik çalışması 6. Sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına farkındalığı arttırmıştır.

3.5 "İnfografik Çalışmasına Katılan 6. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Karşı Farkındalıkları Arasında Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Var mıdır?" Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin cinsiyetleri ile ölçekten aldıkları son test puanlarına göre farkındalıklarının olup olmadığının araştırılması amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, kız öğrencilerin test puan ortalamaları 57.91; erkek öğrencilerin ölçek puan

ortalaması ise 58.25' tür. t değeri -.096; p değeri ise .925'tir. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarında cinsiyet üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

4. Yorum ve Tartışma

Araştırmaya göre öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının olduğu ancak bu farkındalığın yüksek olmadığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde hem ilköğretim öğrencileri hem de üniversite öğrencilerinin çevreye ve çevre sorunlarına yönelik farkındalığın istenilen düzeyde olmadığı sonucu yapılan bu çalışmayı desteklemektedir (Oğuz vd., 2010; Özbebek vd., 2012; Güven ve Aydoğdu, 2012; Özgel, 2015). Doğan ve ark. (2017)'larının yaptıkları çalışma ise ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algılarının sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma sonuçlarının da gösterdiği gibi ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik belirli bir farkındalık düzeyi bulunmakta ancak bunların nedenlerini anlamak ve çözüm üretme noktasında yetersiz kalmaktadır. Günümüzde öğrenciler çevre ve çevre sorunlarına yönelik geleneksel yöntemlerin ağırlıkla kullanılıldığı bir çevre eğitimini fen bilimleri, sosyal bilimler ve diğer bazı derslerde edinmektedir. Sosyal sorumluluk projeleri ve gönüllü çevre kuruluşlarının faaliyetlerini medya aracılığıyla gören öğrenciler çevre sorunlarına yönelik farkındalık oluşturmuşlardır.

Öte yandan farklı yaklaşımlara dayalı çevre eğitimlerinin, çevre sorunlarına farkındalık oluşturma ve tutum geliştirme noktasında geleneksel yaklaşımlardan daha üstün olduğu çeşitli çalışmalar ile ortaya konmaktadır. Bu çalışmada kullanılan infografiklerin çevre sorunlarına farkındalıkta olumlu etkisi literatürdeki diğer çalışmalar ile desteklenmektedir. İlköğretim düzeyinde çevre eğitimi için yapılandırmacı kurama uygun bilgisayar destekli öğretim materyali (Erol, 2011), disiplinler arası yaklaşıma dayalı çevre eğitimi (Hamalosmanoğlu ve Güven, 2014), İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında hazırlanan eğitsel oyunlar (Özsevgeç vd., 2014), Mete (2014)'nin ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre tutumlarında çevre kulübü faaliyetlerinin etkisini araştırdığı çalışma, senaryo, oyun, gezi-gözlem, deney vb. kullanılarak gerçekleştirilen 45 farklı etkinliğe dayalı çevre ve çevre kirliliği konularına dikkat çekip çözüm üretmeye yönelik yapılan çalışma (Köse, 2014) farklı eğitim ortamlarına ve materyallerine örnek verilebilir. Çevre ve çevre sorunlarına yönelik farklı yaklaşımlar ve sınıf içi -dışı etkinliklerin öğrencilerin çevre sorunlarına farkındalıklarında olumlu yönde değişim gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle çevre ve çevre sorunlarına dair farkındalık kazandırma amacıyla derslerimizde kullanacağımız alternatif öğretim ortamları, yöntemleri ve materyallerine ihtiyaç vardır. Çalışmadaki bu bulgular da yeni görsel trendlerden olan infografiklerin derslerde aktif olarak kullanılabilirliği göstermektedir.

Çevre sorunlarına yönelik farkındalıkla ilgili yapılan araştırma sonuçları kız öğrencilerin çevre sorunlarına erkek öğrencilerden daha duyarlı olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürdeki çalışmalarda (Gökçe vd., 2007; Mercan, 2013; Varlı, 2014; Önder, 2015; İnan ve Benzer, 2017) bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca literatür incelendiğinde sadece ortaokul öğrencilerinde değil ilkokul (Türksoy ve Yılmaz, 2017) ve üniversite öğrencileri (Yapıcı, 2009) arasında da çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutum puanları ile cinsiyet değişkeni arasında kız öğrenciler lehinedir. Kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının daha yüksek çıkması duygu durumlarından ve çevreye karşı hassasiyetlerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir. Yine kız çocuklarına toplum tarafından biçilen roller onların çevrelerine karşın daha farkında olmalarına ve çevre kirliliği konusunda daha duyarlı olmalarına sebep olabilir (Şama, 2003). Ancak infografiklerin çevre sorunları eğitiminde farkındalığının incelendiği araştırma bulguları cinsiyet bakımından herhangi bir farklılık olduğunu göstermemektedir. . Mete (2014), Tezel ve Karademir (2014),'in yaptığı çalışmadaki bulgular da çevreye yönelik bilincin ve duyarlılığın cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Çevre sorunlarına farkındalıkta sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf düzeyinin artışına paralel olarak çevre sorunlarına farkındalığın yükselmesi beklenmektedir. Ancak anket sonuçlarına göre en düşük puanlar 5. ve 8. sınıflara aittir. Bu durumun nedeni 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavına hazırlanmaları nedeniyle çevre ve çevre sorunları konularına yeteri kadar önem göstermemeleri olabilir. Tezel ve Mete (2014) ile İnan ve Benzer (2017)'in ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, sınıf düzeyi ile çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

5.Sonuç

Çevre sorunları eğitiminde farkındalık oluşturma sürecinde infografiklerin eğitimde kullanımına yönelik etkinin araştırıldığı bu çalışmada, öncelikle ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına farkındalıkları sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Ardından 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına farkındalıklarının arttırılmasında yeni görsel trendlerden olan infografiklerin etkisi araştırılmıştır. Buna göre yapılan çalışmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

•Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarıyla ilgili yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin çevre sorunları farkındalık ölçeği puan ortalamalarının ($\bar{x}$=53.71) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

•Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyet açısından incelendiği araştırma sorusu bulgularına göre kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının erkek öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

•Çevre sorunları farkındalık düzeyi ile sınıf düzeyinin karşılaştırıldığı araştırma sonucunda ise, çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçek puan ortalamalarında sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

•Çevre sorunlarına farkındalık oluşturma sürecinde, 6. Sınıflar ile hazırlanan infografik çalışmalarının olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada belirlenen çevre sorunlarına yönelik hazırlanan infografikler, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinden aldıkları puanları arttırmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan ancak infografik çalışması yapılmayan çevre sorunları üzerinde de, hazırlanan materyallerin olumlu yönde farkındalığa neden olduğu görülmüştür.

•İnfografik çalışmasına katılan 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetine bağlı olarak çevre sorunlarına farkındalıklarının olup olmadığının incelendiği araştırma sonucunda, cinsiyet değişkenin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir

•İlgili alan yazın incelendiğinde çevre ve çevre sorunlarına yönelik farkındalık çalışmaları azdır. Araştırmacılar çevre sorunlarına farkındalık konusunda daha fazla araştırma yapabilirler.

•Çalışmada öğrenci sayısı sınırlandırılmıştır. Okul türü, seçmeli çevre eğitimi dersi, öğrenim kademesi, sosyal bilgiler dersi, akademik başarı gibi değişkenler ile benzer çalışmalar yapılabilir.

•Çevre ve çevre sorunlarına yönelik kazanımlar daha derinlemesine incelenebilir. Seçmeli Çevre Eğitimi dersi kapsamında çalışma yeniden yapılandırılabilir. Konularının öğretiminde yeni yaklaşım ve yöntemlerle ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

•İlgili alan yazın incelendiğinde infografiklerin eğitim alanında kullanımıyla ilgili kısıtlı bilgilere rastlanmıştır. Bu nedenle infografiklerin eğitime entegrasyonuna yönelik daha fazla çalışma yapılabilir.

•Okullarda eğitim kalitesinin arttırılması için yeni öğretim yaklaşımları ve infografik çalışmaları hakkında öğretmenlere ve yöneticilere seminerler, konferanslar ve hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.

Kaynakça

Bilgili, S. (2008). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde çevre konularının öğretiminde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişine etkisi.* Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, E.Ö., Çakmak, E.K., Demirel, F., ve Karadeniz, Ş. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Can, A. (2017). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi

Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry research design choosing among five approaches. Sage Publications.

Çelik, M. (2013). Lise öğrencilerinin çevreyi korumaya ilişkin tutumları ve çevre konularındaki başarı düzeylerinin araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, Y., Saraç, E., Çiçek, Ö., (2017). Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları. EJER Bildiri Özetleri Kitabı. 2017.

Erol, D., (2011). Çevre Eğitimi: İlköğretim Düzeyinde Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hazırlama. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., Özden, M., (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. İlköğretim Online, 6(3), 452-468, 2007.

Güven, E., ve Aydoğdu, M. (2012). Çevre sorunlarına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi, 1(2), 185-202.

Güven, E., ve Hamalosmanoğlu, M. (2013). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji ders kitabındaki çevre içerikli etkinliklerin disiplinler arası yaklaşım yönünden incelenmesi. Journal of European Education, 2 (1), . DOI: 10.18656/jee.19831

İnan, Ş., Benzer, S., (2017). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Aksaray ili örneği. EJER Bildiri Özetleri Kitabı. 2017

Kavruk, S. B. (2002). *Türkiye'de Çevre Duyarlılığının Artırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü ve Önemi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, S., (2014). Çevre eğitimi projesinin öğrencilerin bilişsel yapısı üzerindeki etkisi. ICEMST 2014, 703.

Mercan, E. (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mete, A. (2014). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre koruma kulübünün etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Oğuz, D., Çakcı, I., Kavas, S., (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 2011, 12: 34-39.

Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., & Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. İÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 47, 227-246.

Özgel, Z. T. (2015). Doğa Kampı Destekli Eğitimin Öğrencilerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum, Farkındalık ve Davranışlarına Etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsevgeç, L. C., Tayfur, A., Erdoğan, A., K., Turan, B., ve Yayla, R. G. (2014). 7. Sınıf "İnsan ve Çevre" ünitesine yönelik bir eğitsel oyun geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin araştırılması. ICEMST 2014, 1052.

Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin algıları*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (Vol. 11, No. 13, pp. 391-398).

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 2. 99–110.

Tezel, Ö., ve Karademir, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutum, davranış ve düşüncelerinin doğa eğitimi projesine bağlı değişimi. ICEMST 2014, 1239.

Türksoy, E., Yılmaz, O., (2017). İlkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Burdur ili örneği. . EJER Bildiri Özetleri Kitabı. 2017

Ünal, S., Mançuhan, E., & Sayar, A. A. (2001). Environmental awareness, environmental knowledge and its education. Marmara University Publication, Istanbul.

Varlı, D. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Williams, F. M. (2002). *Diversity, thinking styles, and infographics.* In 12th International Conference of Women Engineers and Scientists.

Yapıcı, E., (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve ilgi düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Aydın, M. (2014). Bilgi grafiği. Eğitim ve Öğretim Öğretmenliği Dergisi, 3 (24), 247-255.
Yüksel, Y. (2009). Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Düzeyleri

Turgut ŞAHİNÖZ
Gümüşhane Üniversitesi
drsahinoz@hotmail.com
Saime ŞAHİNÖZ
Gümüşhane Üniversitesi
drsaime@hotmail.com
Aydın KIVANÇ
Gümüşhane Üniversitesi
kardinalus@yahoo.com.tr

Özet

Sağlık okuryazarlığı; kişilerin, sağlığını koruyabilmek, geliştirebilmek ve bozulan sağlığını iyileştirebilmek için; sağlık bilgilerini ve hizmetlerini edinebilme, yorumlayabilme ve anlayabilme kapasitesidir. Sağlık okuryazarlığı; kişinin sosyo-kültürel seviyesiyle ile de ilişkilidir. Hastalıkların önlenmesi ve sağlığın geliştirilmesi için kararların alınması; sağlık bilgisine erişme, anlama, değerlendirme ve uygulama ile bilgi, gayret ve beceri gerektirir. Sağlık okuryazarlığı; bireyin sağlığını koruyabilmesi, geliştirebilmesi ve bozulan sağlığını iyileştirebilmesi için temel sağlık bilgilerini ve hizmetlerini bilme, yorumlayabilme ve anlayabilme kapasitesidir. Sağlık okuryazarlığı; sağlıkla ilgili karmaşık konuları, okumayı, dinleyip anlamayı, analitik düşünüp karar vermeyi kapsamaktadır. Sağlık okuryazarlığı; bireysel becerilerden, sağlık sisteminden, eğitim sisteminden, aile, iş ve toplumdaki sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenmektedir. Bu çalışmanın amacı; üniversite son öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeyini belirlemektir. Araştırma kesitsel tipte bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin sağlıkla ilgili olan bölümlerinin (Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Sağlık Yönetimi ve İş Sağlığı ve Güvenliği bölümleri) 4. sınıfında öğrenim gören 393 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçilmemiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 344 öğrenciye Sağlık Bakanlığı tarafından oluşturulan ve geçerliliği güvenirliği yapılmış olan Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği araştırmacı tarafından öğrencilerin sınıflarında gözlem altında uygulanmıştır. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 değerlendirilmesinde indeksler 0 ile 50 arasında olacak şekilde standardize edilmiştir. 0 en düşük sağlık okuryazarlığını, 50 de en yüksek sağlık okuryazarlığını göstermektedir. İndeks 4 kategoride sınıflandırılmıştır. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği dört ayrı senaryodan oluşmaktadır. Her senaryo için katılımcılara 4 soru sorulmaktadır. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan "-120", en yüksek puan ise "+120" puandır. Araştırma için Gümüşhane Üniversitesi etik kurulundan etik kurul onayı ve Üniversite idaresinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden de sözel izin alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde ki-kare testi, student's t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ortalaması 66,19±16,05 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama her ne kadar ortalamanın üstünde bir değer olsa da tam puanın 120 olduğu ve öğrencilerin üniversitede sağlıkla ilgili bölümlerde okudukları düşünüldüğünde beklenenden düşüktür. Araştırma grubundaki öğrencilerin %28,5'inin yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %29,3'ünün sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %38,4'ünün yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu ve %3,8'inin de mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sadece sağlıkla ilgili bölümlerin 4. sınıf öğrencilerinde yürütüldüğü için bu sonuç oldukça düşündürücüdür. Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre sağlık okuryazarlığı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin sağlıkla ilgili dersleri diğer üç bölüme göre daha fazladır ve bu farkın çıkması beklenen bir durumdur. Ancak, Beslenme ve Diyetetik öğrencileri için aynı şey söylenemez. Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik öğrencilerinin müfredatları incelendiğinde "sağlık okuryazarlığı" dersi aldıkları, Sağlık Yönetimi ve İş Sağlığı ve Güvenliği bölümü müfredatında ise bu dersin olmadığı anlaşılmıştır. Bu da bulunan farkın esas nedeninin "sağlık okuryazarlığı" dersi olduğunu göstermektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Yapılan Post Hoc teste (Tukey HSD) göre Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine bölümler arasında bulunan farkın esas nedeninin "sağlık okuryazarlığı" dersi olduğu düşünülmektedir. Toplumun sağlık okuryazarlığı düzeyini artırabilmek için üniversite eğitimi son fırsat olarak düşünülmeli ve tüm bölümlere sağlık okuryazarlığı dersi konulmalıdır. Ayrıca, sağlık okuryazarlığı kazandırmak temel eğitimin (12 yıllık) de bir hedefi olarak belirlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: *Sağlık okuryazarlığı, Üniversite öğrencileri, Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32, Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği*

Health Literacy Levels of University Senior Students

Turgut ŞAHİNÖZ
Gümüşhane University
drsahinoz@hotmail.com
Saime ŞAHİNÖZ
Gümüşhane University
drsaime@hotmail.com
Aydın KIVANÇ
Gümüşhane University
kardinalus@yahoo.com.tr

Abstract

Health literacy; is to protect and improve the health of the people and to improve their health; interpreting and understanding health information and services. Health literacy; It is also related to the socio-cultural level of the person. Taking decisions to

prevent diseases and improve health; It requires knowledge, effort and skill in accessing, understanding, evaluating and applying health information. Health literacy; is interpreting and understanding basic health information and services so that the individual can maintain, develop and improve his or her health. Health literacy; is to read, to listen and understand, to think analytically, to decide complex issues about health. Health literacy; is effected from individual skills, from the health system, from the education system, from social and cultural factors in the family, business and society. The purpose of this study is; determine the level of health literacy of senior university students. The research is a cross-sectional study. The study's universe consisted of 393 students in the 4th grade of the health related departments of the Faculty of Health Sciences of Gümüşhane University (Nursing, Nutrition and Dietetics, Health Management and Occupational Health and Safety Departments) in 2017-2018 academic year. Sampling method has not been used. Turkey Health Literacy Scale-32 and Turkey Health Literacy Scenario Scale which validity and reliability was made by the Ministry of Health were applied to 344 students who accepted to participate in the survey in classes under observation by researchers. A Turkey Health Literacy Scale-32 evaluation index has been standardized between 0 and 50. 0 indicates the lowest health literacy, and 50 indicate the highest health illiteracy. Index is categorized in 4 categories. Turkey Health Literacy Scenario Scale consists of four separate scenarios. For each scenario, four questions are asked to the participants. The lowest score that can be obtained from Turkey Health Literacy Scenario Scale was "-120", and the highest score was "+120" points. Ethical committee approval from Gümüşhane University ethics committee and necessary approvals were obtained from the university administration for the research. Verbal permission has been obtained from students who have accepted to participate in the research. The obtained data were analyzed with the statistical package program on the computer. Chi-square test, Student's t test and variance analysis were used for statistical analysis. The student's Turkey Health Literacy Scale-32 average was determined as 66.19 ± 16.05 in the research group. Although this average is somewhat higher than the medium average, the full score is 120, which is unexpectedly low as students are thought to have been reading at universities health-related departments. Of the students in the study group, 28.5% had inadequate health literacy, 29.3% had problem-limited health literacy, 38.4% had adequate health literacy, and 3.8% have a perfect level of health literacy. This result is very thought-provoking as the research is conducted only in the 4th grade students of the health-related departments. When the Turkey Health Literacy Scale-32 index evaluation of the students in the study group was compared according to their department statistically significant difference was found ($p \leq 0.05$). Nursing and Nutrition and Dietetics students were found to have a higher level of health literacy than the others. Nursing students have more health-related lessons than the other three department students, and this is an expected outcome. However, the same cannot be said of Nutrition and Dietetic students. When their curriculum was examined, it has been found out that Nursing and Nutrition and Dietetic students had taken "health literacy course" and that this course did not exist in the curriculum of Health Management and Occupational Health and Safety departments. This shows that the main reason for the difference is "health literacy course". When the Turkey Health Literacy Scenario Scale evaluation of the students in the study group was compared according to their department statistically significant difference was found ($p \leq 0.05$). In post-hoc test (Tukey HSD) the Nursing and Nutrition and Dietetics students Turkey Health Literacy Scenario Scale was found to be higher than the average of other departments. It is also found out that the main reason for the difference between the departments is the "health literacy course". In order to increase the level of health literacy of the community, university education should be considered as the last opportunity and health literacy courses should be put in all departments. In addition, gaining health literacy should be identified as a goal in basic education (12 years).
Keywords: *Health literacy, University students, Turkey Health Literacy Scale-32, Turkey Health Literacy Scenario Scale*

1.Giriş

Sağlık okuryazarlığı, 30-40 yıl önce geliştirilmiş yeni bir kavramdır. Sağlık okuryazarlığı genel okuryazarlık düzeyi ile ilişkilidir. Dünya Sağlık Örgütü'nün tanımına göre "sağlık okuryazarlığı" insanların sağlık hizmetleri ile ilgili konularda bir karara varabilmek, mevcut sağlıklarını korumak ve geliştirmek, yaşam kalitelerini iyileştirmek için sağlıkla ilgili bilgiye ulaşabilme, bu bilgileri ve sağlık personelinden aldıkları mesajları doğru anlama kapasitesidir (WHO, 2013).

Sağlık okuryazarlığı; sağlığı koruyabilmek, geliştirebilmek, oluşacak sağlık sorunları ve hastalıklarda doğru tedaviyi bulmak için gerekli sağlık bilgilerini ve sunulan hizmetleri bilme, doğru karar verebilme ve yararlanabilme kapasitesidir (Peerson & Saunders, 2009, Kindig, Panzer, & Nielsen-Bohlman, 2004). Sağlık okuryazarlığı, sağlıkla ilgili broşürleri okuyabilme ve sağlıkla ilgili sağlık personelinin verdiği öğütleri yapabilmekten daha fazlasını ifade etmektedir. Sağlık okuryazarlığı aynı zamanda insanların sağlık bilgisine uygun erişimini ve elde ettiği bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilme kapasitelerini de ifade etmektedir. Sağlık okuryazarlığı okuryazarlığın genel düzeyine de bağımlıdır. Okuryazarlık durumunun zayıflığı insanların sadece kişisel ve kültürel gelişimini sınırlamakla kalmaz, aynı zamanda ve sağlık okuryazarlığını da engelleyerek kişilerin sağlığını doğrudan etkileyebilir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2011, Bilir, 2014). Sağlık okuryazarlığı, reçete edilen ilaçlardaki talimatları, randevu fişlerini, tıbbi eğitim broşürlerini, doktorların açıklamalarını ve raporları anlama ve sağlık sistemi ile başa çıkabilme becerisini de içerir (Nutbeam, 2000).

Sağlık okuryazarlığı, kişinin sosyo-kültürel seviyesiyle ile ilişkilidir. Sağlık okuryazarlığı; kişisel becerilerden, sağlık sisteminden, eğitim sisteminden, aile, iş ve toplumdaki sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenmektedir. Sağlık okuryazarlığı düzeyi arttırılarak insanların sağlık hizmetlerinden etkin şekilde yararlanmaları sağlanıp yaşam kaliteleri yükseltilebilir. Ayrıca kaynakların doğru kullanılması sağlanarak sağlık hizmetlerinin maliyetleri de azaltılabilir. Sağlık okuryazarlığı, sağlık çalışanları için iletişim becerisi ve klinik beceri kazanma, sağlık hizmeti alanlar için de anlaşılır olabilme ve karar mekanizmasına katılma anlamına gelmektedir (Nutbeam, 2008, Nutbeam & Kickbusch 2000, Tones, 2002).

Yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyi; hastalanma riskini yükseltir, tedavi yöntemlerini anlama düzeyini düşürür ve sağlık hizmetlerinin maliyetinin artmasına neden olur. Yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyi ise yaşam kalitesini yükseltir, sağlık hizmetlerinden etkin yararlanabilme düzeyini geliştirir, sağlık hizmetlerinin kalitesini yükseltir ve maliyetlerini azaltır. Sağlık okuryazarlığının düşük olması aynı zamanda hasta-doktor iletişimini de olumsuz etkilemektedir (Tanrıöver Durusu ve ark., 2014).

Hastalar, hastalıkları ve tedavisi ile ilgili doğru kararlara nasıl ulaşabilecekleri konusunda; bilgiyi değerlendirme, riskleri ve faydaları analiz etme, ilaç dozlarının sayısını ve zamanını bilme, test sonuçlarını anlamlandırma gibi becerilere sahip olmalıdır. Kaliteli sağlık hizmeti sunumu; hastaların, şikayetlerini doğru ifade edebilme ve hastalık belirtilerini olduğu gibi tanımlayabilme kabiliyetlerini gerektirir. Yine hastaların anlamadıkları noktada soru sormaları, verilen reçeteyi ve önerileri anlayabilmeleri de beklenen davranışlardır (Rudd, Kirsch, & Yamamoto, 2004).

Düşük sağlık okuryazarlığı düzeyi; sağlık bilgilerinin tam olarak anlaşılamaması, koruyucu sağlık hizmetlerinden yeterince yararlanamama, tıbbi gereklilikleri ve işlemleri yerine getirmede, hastalığı yönetme ve ilaç kullanım hatalarında artış, kronik hastalık sıklıklarında ve ölüm oranlarında artış gibi sorunlara yol açmasından dolayı halk sağlığı açısından önemli bir kavramdır (Kindig, Panzer, & Nielsen-Bohlman, 2004, Al Sayah, Williams, & Johnson, 2013, Baker et al., 2002, Baker et al., 2007). Sağlık okuryazarlık düzeyi yetersiz olan hastalar, sağlıklarını etkileyecek düzeyde iletişim sorunları yaşayabilmektedirler (Parker et al., 1999). Düşük sağlık okuryazarlık nedeniyle sağlık kurumlarına zamanında başvurmayan kişiler, erken tanı ve tedavi fırsatını kaçıracakları için; hastaneye yatış oranı artmaktadır (Davis et al., 1998). Düşük sağlık okuryazarlığı; sosyo-ekonomik kayıplara ve kronik hastalıklara yol açmaktadır (Davis et al., 1993). Ayrıca, koruyucu sağlık hizmetlerinin daha az kullanılmasına kronik hastalıkların insidansında artışa ve temel sağlık göstergelerinde bozulmaya neden olmaktadır (Parker et al., 1995). Sonuç olarak, sağlık okuryazarlığının yetersizliği, halkın sağlık düzeyinin düşmesine ve sağlık harcamalarının artmasına neden olmaktadır (Howard, Gazmararian, & Parker, 2005). Sağlık okuryazarlığının, özellikle kronik hastalıkların tedavisinde önemli bir başarısının olduğu belirtilmektedir. Ortalama yaşam süresinin artışına bağlı olarak ülkemizde yaşlı nüfus giderek artmaktadır. Bununla birlikte; sağlıksız beslenme, sedanter yaşam, sigara tüketimi ve stres gibi olumsuz faktörlere bağlı olarak kronik hastalıklar hızla artmaktadır. Kronik hastalıklara karşı etkili mücadele için; öncelikle toplumdaki sağlık okuryazarlığı oranı artırılmalıdır.

Kişilerin okuryazarlık oranları, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini gösterir. Okuryazarlık ne kadar yüksekse o toplumun gelişmişlik düzeyi de o derece yüksek demektir. Buna bağlı olarak kişilerin yaşam süresinin ve kalitesinin artmasına neden olur. Ayrıca hastalık risk faktörleri azalarak, zaman ve maliyet açısından devlet ekonomisine önemli avantaj sağlamaktadır. Sağlık okuryazarlığının geliştirilmesinde gerek doktorlara gerekse diğer sağlık çalışanlarına çok büyük rol düşmektedir. Bu doğrultuda sağlık çalışanlarının hasta ile daha iyi iletişim kurmak için hastayı dinlemesi, tüm süreçlerde hastayı anlayabileceği dilde bilgilendirmesi, hastaların çekinmeyecekleri bir ortam sağlanması, yazılı materyal ve mesajların hazırlanmasında hasta ile işbirliği yapması, iletişimin hasta üzerindeki etkilerini değerlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca sağlık çalışanlarının sağlık okuryazarlığı ile ilgili problemleri tespit etmeleri ve sağlık okuryazarlığı düşük olan hastalarla iletişim kurma yöntemlerini bilmeleri gerekmektedir. İnternetin ve diğer iletişim teknolojilerinin sağlık sistemindeki rolünü dikkate alarak, sağlık bilgi sistemlerini geliştirenler ve sağlık hizmet sunucularının herkesin sağlık bilgisine eşit fırsatlarla ulaşma, anlama ve kullanmasını sağlamak üzere ortak yol haritaları çizmeleri gerekmektedir.

Türkiye'de bireylerinin sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ve sağlık okuryazarlık düzeyleri ile sağlık sistemi, eğitim sistemi ve ilgili sosyal ve kültürel sistemler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda gerek Sağlık Bakanlığı'nın gerekse sağlıkla ilgili kamu ve özel kuruluşların araştırmaları destekleyici olması beklenmektedir. Benzer şekilde sağlık okuryazarlık düzeyini belirlemek için uygun ve doğru yöntemlerin geliştirilmesi ve yine Sağlık Bakanlığı'nın, kamu ve özel sağlık kuruluşlarının destekleyici olmaları beklenmektedir. Sağlık okuryazarlık düzeyinin sağlık hizmetleri kullanımı ve maliyetleri üzerine etkilerini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalar bu noktada politika geliştiricilere ve sağlık hizmet sunuculara önemli bilgiler üretebilir. Kültür, ekonomik durum ve sağlık okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalar sağlık eşitsizliklerini giderme noktasında önemli bir konudur. Kamu ve özel tüm eğitim kurumlarının bireylere temel sağlık okuryazarlığı kazandırma noktasında çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim kurumlarının müfredatlarında buna ilişkin düzenlemeler yapılması ve bunların tüm eğitim kurumlarını kapsayacak şekilde standartlaştırılması sağlık okuryazarlığının geliştirilmesinde faydalı olabilir.

Bu araştırma üniversite son sınıf öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı düzeyini belirlemek amacı ile düzenlenmiştir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma kesitsel tipte bir araştırmadır.

Evren -Örneklem, ÇalışmaGrubu

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinin sağlıkla ilgili olan bölümlerinin (Hemşirelik, Beslenme ve Diyetetik, Sağlık Yönetimi ve İş Sağlığı ve Güvenliği bölümleri) 4. sınıfında öğrenim gören 393 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem seçilmemiştir. Araştırma araştırmaya katılmayı kabul eden 344 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılmayı kabul eden 344 öğrenciye Sağlık Bakanlığı tarafından oluşturulan ve geçerliliği güvenirliği yapılmış olan Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ve Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği araştırmacı tarafından öğrencilerin sınıflarında gözlem altında uygulanmıştır.

Veri Analizi

Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 değerlendirilmesinde indeksler 0 ile 50 olarak standardize edilmiştir. Standardizasyon için "indeks= (ortalama-1) x (50/3)" formülü kullanılmıştır. İndeks kişiye özgün indeksi ifade etmektedir. Ortalama değer ise

kişinin cevaplandırdığı her bir maddenin ortalamasını göstermektedir. 0 puan en düşük sağlık okuryazarlığı düzeyini, 50 puan da en yüksek sağlık okuryazarlığı düzeyini göstermektedir. İndeks 4 kategoride sınıflandırılmıştır.
0-25 puan=Yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyini
26-33 puan=Sorunlu (sınırlı) sağlık okuryazarlığı düzeyini
34-42 puan=Yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyini
43-50 puan =Mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyini göstermektedir.

Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği dört ayrı senaryodan oluşmaktadır. Her senaryo için katılımcılara 4 soru sorulmaktadır. Her soru için cevap şıklarında 5 ifade verilmiştir. Bu ifadelerden tam doğru olan bir tanesi "+5" puandır. İki ifade kısmen doğru olup biri "+2" diğeri "+3" puandır. İki ifade ise yanlış olup "-5" puandır. Her soru için alınabilecek en düşük puan "-10", en yüksek puan ise "+10" puandır. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan "-120", en yüksek puan ise "+120" puandır.

Araştırma için Gümüşhane Üniversitesi etik kurulundan onay ve gerekli kurum izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden de sözel izin alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik paket programında analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde ki-kare testi, Student's t testi ve Varyans analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma grubundaki öğrencilerin bazı özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1**.** *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Bazı Özellikleri*

Özellik	**(N=344)**	**Sayı**	**%**
Cinsiyet	Erkek	124	36,0
	Kadın	220	64,0
Okuduğu Bölüm	Hemşirelik	101	29,4
	Beslenme ve Diyetetik	61	17,7
	Sağlık Yönetimi	96	27,9
	İş Sağlığı ve Güvenliği	86	25,0
Yaşamının Büyük Bölümünü Geçirdiği Yer	Köy/kasaba	89	25,8
	Kent merkezi	186	54,1
	Büyükşehir	69	20,1
Ailenin Aylık Gelir Düzeyi	Çok İyi	29	8,4
	İyi	92	26,7
	Orta	188	54,7
	Kötü	30	8,7
	Çok Kötü	5	1,5
Genel Olarak Sağlık Düzeyi	Çok İyi	32	9,3
	İyi	206	59,8
	Orta	90	26,2
	Kötü	15	4,4
	Çok Kötü	1	0,3
Hastalık Durumunda İlk Başvurulan Sağlık Kuruluşu	Aile Hekimi	92	26,7
	Devlet Hastanesi	214	62,2
	Özel Hastane	22	6,4
	Diğer	16	4,7
Toplam		**344**	**100,0**

Araştırma grubundaki öğrencilerin %36'sı erkek, %64'ü kadındır. Öğrencilerin %29,4'ü hemşirelik bölümünde, %17,7'si, beslenme ve diyetetik bölümünde, %27,9'u sağlık yönetimi bölümünde ve %25'i iş sağlığı ve bölümünde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %25,8'i yaşamının büyük bölümünü köy/kasabada, %54,1'i kent merkezinde ve %20,1'i büyükşehirde geçirmiştir. Öğrencilere ailelerinin gelir düzeyini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda %8,4'ü çok iyi, %26,7'si iyi, %54,7'si orta, %8,7'si kötü ve %1,5'i çok kötü bulduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun orta gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilere genel olarak sağlıklarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda sağlık düzeylerini %9,3'ü çok iyi, %59,8'i iyi, %26,2'si orta, %4,4'ü kötü ve %0,3'ü çok kötü bulduklarını belirtmişlerdir. Yine öğrencilere herhangi bir sağlık sorunu (hastalık) yaşadıklarında ilk başvuru yaptıkları sağlık kuruluşu sorulduğunda %26,7'si aile hekimi, %62,2's, devlet hastanesi, %6,4'ü özel hastane ve %4,7'si de diğer cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin sağlık kuruluşu olarak ilk tercihlerinin kamu sektörü olduğu görülmekle birlikte birinci basamak olan aile hekimliği yerine ikinci basamak olan devlet hastanelerinin tercih edildiği görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ortalaması 66,19±16,05 olarak tespit edilmiştir. Araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleriTablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 İndeks Değerlendirmeleri*

Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 İndeks Değerlendirmeleri	**Sayı**	**%**
Yetersiz sağlık okuryazarlığı (0-25 puan)	91	28,5
Sorunlu-Sınırlı sağlık okuryazarlığı (26-33 puan)	98	29,3
Yeterli sağlık okuryazarlığı (34-42 puan)	124	38,4
Mükemmel sağlık okuryazarlığı (43-50 puan)	31	3,8
Toplam	**344**	**100,0**

Araştırma grubundaki öğrencilerin %28,5'inin yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %29,3'ünün sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %38,4'ünün yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu ve %3,8'inin de mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmelerinin karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 İndeks Değerlendirmelerinin Karşılaştırılması*

Okuduğu Bölüm	**Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 İndeks Değerlendirmeleri**									
	Yetersiz sağlık okuryazarlığı		**Sorunlu-Sınırlı sağlık okuryazarlığı**		**Yeterli sağlık okuryazarlığı**		**Mükemmel sağlık okuryazarlığı**		**Toplam**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**	**Sayı**	**%**
Hemşirelik	10	9,9	12	11,9	62	61,4	17	16,8	101	100,0
Beslenme ve Diyetetik	5	8,2	4	6,6	38	62,3	14	22,9	61	100,0
Sağlık Yönetimi	39	40,6	43	44,8	14	14,6	0	0,0	96	100,0

İş Sağlığı ve Güvenliği	37	43,0	39	45,4	10	11,6	0	0,0	86	100,0
Toplam	91	28,5	98	29,3	124	38,4	31	3,8	344	100,0

x^2=27,80 p=0,001

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p≤0,05). Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre sağlık okuryazarlığı düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği yere, ailelerinin aylık gelir düzeyine ve genel sağlık düzeylerine göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (p>0,05).

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Okudukları Bölüme Göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Okuduğu Bölüm	**N**	**X̄ ± Ss**	**F**	**p**
Hemşirelik	101	63,94 ± 8,62		
Beslenme ve Diyetetik	61	61,38 ± 9,87		
Sağlık Yönetimi	96	31,19 ± 29,06	64,99	0,0001
İş Sağlığı ve Güvenliği	86	27,31 ± 30,10		
Toplam	344	45,19 ± 27,97		

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p≤0,05). Yapılan Post Hoc teste (Tukey HSD) göre Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Cinsiyet	**N**	**X̄ ± Ss**	**t**	**p**
Erkek	124	38,15 ± 28,03		
Kadın	220	49,16 ± 27,21	3,57	0,0001
Toplam	**344**	**45,19 ± 27,97**		

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p≤0,05). Kadınların Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma grubundaki öğrencilerin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 ortalaması 66,19±16,05 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama her ne kadar beklenen ortalamanın üstünde bir değer olsa da tam puanın 120 olduğu ve öğrencilerin üniversitede sağlıkla ilgili bölümlerde okudukları düşünüldüğünde beklenenden düşüktür. Sağlık-Sen tarafından Türkiye genelinde yürütülen bir araştırmada genel sağlık okuryazarlığı indeksi 30,4 olarak tespit edilmiştir (Tanrıöver Durusu ve ark., 2014). Yine aynı araştırma sonucunda Türkiye genelinde toplumun %64,6'sının yetersiz veya sorunlu sağlık okuryazarlığına sahip olduğu belirlenmiştir (Tanrıöver Durusu ve ark., 2014). Araştırma bulgularımız daha iyi olsa da öğrencilerin üniversitede sağlıkla ilgili bölümlerde okudukları düşünüldüğünde beklenenden düşüktür. Araştırma grubundaki öğrencilerin %28,5'inin yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %29,3'ünün sorunlu-sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %38,4'ünün yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu ve %3,8'inin de mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sadece sağlıkla ilgili bölümlerin 4. sınıf öğrencilerinde yürütüldüğü için bu sonuç çok düşündürücüdür. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırmasının sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin %24,5'inin yetersiz sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %40,1'inin sorunlu sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu, %27,8'inin yeterli sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu ve %7,6'sının da mükemmel sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir (Tanrıöver Durusu ve ark., 2014). Bir üniversite hastanesinin polikliniğine başvuru yapanların sağlık okuryazarlığı düzeyini belirlemek için yürütülen bir araştırmada sağlık okuryazarlığı puan ortalaması 14,5±3,2 olarak bulunmuş ve öğrenim düzeyi ve gelir düzeyi arttıkça puan ortalamasının da arttığı tespit edilmiştir (Yukarıkır ve ark., 2015). Bir üniversitenin Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda yürütülen bir çalışmanın sonuçlarına göre de katılımcıların 2/3'ünün sağlık okuryazarlığı düzeyi yetersiz bulunmuştur (Özdenk, Özdenk, Üner ve Özcebe, 2015). Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar biraz daha iyidir. Ancak, bizim örneklemimizin Sağlık Bilimleri Fakültesi son sınıf öğrencilerinde oluştuğu düşünülecek olursa aradaki farkın daha da fazla olması beklenirdi. Dünya Sağlık Örgütünün bir çalışmasında Hollanda'da 15 yaş ve üzeri kişilerin %23,7, Bulgaristan'da %53,7'sinin yetersiz veya sorunlu sağlık okuryazarlığına sahip olduğu belirlenmiştir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyinden bağımsız olarak sağlık okuryazarlığı düzeyinin dünya genelinde düşük olduğu görülmektedir (Yılmazel & Çetinkaya, 2016, Kanj & Mitic, 2009, Balçık, Taşkaya & Şahin, 2014).

Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p≤0,05). Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin diğer bölümlere göre sağlık okuryazarlığı düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Hemşirelik bölümü öğrencilerinin sağlıkla ilgili dersleri diğer üç bölüme göre daha fazladır ve bu farkın çıkması beklenen bir durumdur. Ancak, Beslenme ve

Diyetetik öğrencileri için aynı şey söylenemez. Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik öğrencilerinin müfredatları incelendiğinde "sağlık okuryazarlığı" dersi aldıkları, Sağlık Yönetimi ve İş Sağlığı ve Güvenliği bölümü müfredatında ise bu dersin olmadığı anlaşılmıştır. Bu da bulunan farkın esas nedeninin "sağlık okuryazarlığı" dersi olduğunu göstermektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete, yaşamlarının büyük bölümünü geçirdiği yere, ailelerinin aylık gelir düzeyine ve genel sağlık düzeylerine göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği-32 indeks değerlendirmeleri karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0,05$). Araştırma grubundaki öğrencilerin okudukları bölüme göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p\leq0,05$). Yapılan Post Hoc teste (Tukey HSD) göre Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine bölümler arasında bulunan farkın esas nedeninin "sağlık okuryazarlığı" dersi olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($p\leq0,05$). Kadınların Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları erkeklere göre daha yüksektir. Bu sonuçta araştırma grubundaki öğrencilerin sağlıkla ilgili bölümlerde okumalarından dolayı kadınların çoğunlukta olmasına bağlayabiliriz. Ayrıca, Hemşirelik ve Beslenme ve Diyetetik bölümü öğrencilerinin Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Senaryo Ölçeği ortalamaları diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır ve bu bölümlerde okuyanların çoğu kadındır. Toplumun sağlık okuryazarlığı düzeyini artırabilmek için üniversite eğitimi son fırsat olarak düşünülmeli ve tüm bölümlere sağlık okuryazarlığı dersi konulmalıdır. Ayrıca, sağlık okuryazarlığı kazandırmak temel eğitimin (12 yıllık) de bir hedefi olarak belirlenmelidir.

Kaynakça

Al Sayah, F., Williams, B., & Johnson, J. A. (2013). Measuring health literacy in individuals with diabetes: a systematic review and evaluation of available measures. *Health Education & Behavior*, 40(1), 42-55.

Baker, D. W., Gazmararian, J. A., Williams, M. V., Scott, T., Parker, R. M., Green, D., Ren, J., & Peel, J. (2002). Functional health literacy and the risk of hospital admission among Medicare managed care enrollees. *American journal of public health*, 92(8), 1278-1283.

Baker, D. W., Wolf, M. S., Feinglass, J., Thompson, J. A., Gazmararian, J. A., & Huang, J. (2007). Health literacy and mortality among elderly persons. *Archives of internal medicine*, 167(14), 1503-1509.

Balçık, P. Y., Taşkaya, S., & Şahin, B. (2014). Sağlık okur-yazarlığı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(4), 321-326.

Bilir, N. (2014). Saglik okur-yazarlığı. *Turkish Journal of Public Health*, 12(1), 61-68.

Davis, T. C., Long, S. W., Jackson, R. H., Mayeaux, E. J., George, R. B., Murphy, P. W., & Crouch, M. A. (1993). Rapid estimate of adult literacy in medicine: a shortened screening instrument. *Family medicine*, 25(6), 391-395.

Davis, T. C., Michielutte, R., Askov, E. N., Williams, M. V., & Weiss, B. D. (1998). Practical assessment of adult literacyin health care. *Health Education & Behavior*, *25*(5), 613-624.

Howard, D. H., Gazmararian, J., & Parker, R. M. (2005). The impact of low health literacy on the medical costs ofMedicare managed care enrollees. *The American journal of medicine*, *118*(4), 371-377.

Kanj, M., & Mitic, W. (2009). Health Literacy and Health Promotion. Geneva: World Health Organization.

Kindig, D. A., Panzer, A. M., & Nielsen-Bohlman, L. (Eds.). (2004). Health literacy: a prescription to end confusion. National Academies Press.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health promotion international*, *15*(3), 259-267.

Nutbeam, D., & Kickbusch, I. (2000). Advancing health literacy: a global challenge for the 21st century.

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social science & medicine*, *67*(12), 2072-2078.

Özdenk, G.D., Özdenk, S., Üner, S., Özcebe, L.H. (2015, September). Üniversite Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı ve Etkileyen Faktörler (2015). In 18. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi.

Parker, R. M., Baker, D. W., Williams, M. V., & Nurss, J. R. (1995). The test of functional health literacy in adults. *Journal of general internal medicine*, *10*(10), 537-541.

Parker, R. M., Williams, M. V., Weiss, B. D., Baker, D. W., Davis, T. C., Doak, C. C., & Schwartzberg, J. G. (1999).Health literacy-report of the council on scientific affairs. *Jama-Journal of the American Medical Association*, *281*(6), 552-557.

Peerson, A., & Saunders, M. (2009). Health literacy revisited: what do we mean and why does it matter?. *Healthpromotion international*, *24*(3), 285-296.

Rudd, R., Kirsch, I., & Yamamoto, K. (2004). Literacy and Health in America. Policy Information Report. *EducationalTesting Service*.

Tanrıöver Durusu, M., Yıldırım, H. H., Ready Demiray, F. N., Çakır, B., & Akalın, E. (2014). Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Araştırması. *Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Sendikası. Sağlık-Sen Yayınları-25, Ankara*, 14-26.

T.C. Sağlık Bakanlığı. (2011). Sağlığın teşviki ve geliştirilmesi sözlüğü. *Bakanlık Yayın*, (814), 1.

Tones, K. (2002). Health literacy: new wine in old bottles?. Tones, Keith. "Health literacy: new wine in old bottles?." (2002): 287-290.

WHO. (2013). Health Literacy. In: Kickbusch I, Pelikan LM, Apfel F, Tsouros AD, editors. World Health Organization, Regional Office for Europe, 2013.

Yılmazel, G., & Çetinkaya, F. (2016). Sağlık okuryazarlığının toplum sağlığı açısından önemi. *TAF Prev Med Bull*, *15*(1), 69.

Yukarıkır, N., Özvarış, Ş. B., Doğan, B. G., Yardım, M., İncesoy, E. İ., Turan, E., Aydın, E., Köroğlu, M., Altun, M., Sekmek, S., Kıran, V. C., İğdir, V. (2015, September). Bir Üniversite Hastanesi Polikliniklerine Başvuranlarda Sağlık Okuryazarlığının Değerlendirilmesi. In 18. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlilik, Matematik Kaygısı ve Matematik Tutumlarının Matematik Başarıları ile İlişkisi

Dr. Esra BALGALMIŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
esra.balgalmis@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik dersine karşı tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre incelemektir. Bu çalışmanın örneklemi Orta Karadeniz Bölgesinde bir il merkezine bağlı ilçedeki altıncı ve yedinci sınıflara devam eden 248 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması niteliğindedir. Çalışmada veri toplama aracı olarak; Matematik Tutum Ölçeği, Matematik Kaygısı Ölçeği ve Matematik Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların matematik başarısı matematik dersi birinci dönem birinci yazılı notları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Orta Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ile bağlı ilçedeki 5 ayrı ortaokulda öğrenimlerine devam eden toplam 228 öğrenci oluşturmaktadır. 5 ortaokulundan; 3'ü normal 2'si İmam Hatip ortaokuludur. Araştırmaya katılan 228 öğrencinin okul türüne göre dağılımı; 112'si normal tip ortaokuldan, 116'sı imam hatip ortaokulundandır. Katılımcıların 124'ü kız 104'ü erkek öğrencidir. Veri analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 6. ve 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik özyeterlik, matematik kaygısı ve matematik dersine yönelik tutum inançlarına ilişkin olarak erkek ve kız öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Matematik özyeterlik ölçeğinin alt faktörlerinden biri olan 'Matematik becerilerini günlük yaşama uyarlamak' ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre normal tip ortaokula giden bir öğrencinin matematiği günlük yaşama uyarlama konusunda özyeterliği daha yüksektir. Matematik başarısını yordamada matematik özyeterlik, matematik kaygısı ve matematik tutum puanlarının etkisini bulmak için Basit Regresyon Analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak ortaokul düzeyinde matematik başarısını yordamada matematik özyeterlik algısı ve matematik kaygısının istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi varken, matematik dersine karşı tutumun matematik başarısını yordamada istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik ve matematik kaygısı birlikte; matematik başarılarının %33,5'ini yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Özyeterlik, Matematik kaygısı, Matematiğe yönelik tutum, Matematik başarısı*

The Relationship between Secondary School Students' Mathematics Achievementsand Mathematical Self-Efficacy, Mathematics Anxiety and Attitudes towards Mathematics

Dr. Esra BALGALMIŞ
Gaziosmanpaşa University
esra.balgalmis@gop.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between math self-efficacy perception, math anxiety, attitudes toward mathematics lesson and mathematical achievement of 6th and 7th grade students in secondary school according to the variables of gender and school type. The sample of this study consists of 248 students who continue to the sixth and seventh classes in the province of the province in the Central Black Sea Region. As a data collection tool Mathematical Attitude Scale, Mathematical Anxiety Scale and Mathematical Self-Efficacy Scale were used in the study. The sample of the study consists of a total of 228 students who continue their education in one secondary school in the Middle Black Sea Region in the fall semester of 2016-2017 academic year. Distribution of 228 students according to school type; 112 are normal type middle school, 116 are parochial middle school. 124 of the participants are female students and 104 are male students. SPSS Statistic program was used for data analysis. According to the results of the research, it was found that there was no significant difference between the average scores of male and female students regarding 6th and 7th grade students' beliefs about mathematics self-efficacy, mathematics anxiety and mathematics lesson. A significant difference was found between the subscale of the mathematics self-efficacy scale, 'adapting math skills to everyday life' and school type. According to this result, the mathematics of a student who goes to the normal type of middle school is more self-sufficient in adapting mathematics to daily life. Regression analysis was used to find the effect of mathematics self-efficacy, mathematics anxiety and mathematics attitude scores in the mathematics success procedure. As a result, there was a statistically significant effect of mathematics self-efficacy and mathematics anxiety at the mathematics achievement, but it was found that there was no statistically significant effect of the mathematical success of the attitude towards mathematics. Mathematics self-efficacy and mathematics anxiety explained 33.5% of variation in mathematical achievements.

Keywords: *Self-efficacy, Mathematical anxiety, Mathematics attitude, Mathematical success*

1. Giriş

Son yıllarda duyuşsal boyutların matematik başarısı üzerine etkisi, sıklıkla araştırılan bir konu olmuştur. Matematik başarılarına etkisi olduğuna inanılan, matematik özyeterlik, matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum gibi kişisel yapıların doğasını anlamak için literatürde birçok çalışma olduğu görülmektedir (Ma, 1989; Hembree, 1990; Schunk, 1984; Thomas, Iventosch ve Rohwer, 1987; Williams, 1994; Zimmerman, Bandura, ve Martinez-Pons, 1992; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990).

Özyeterlik Bandura (1977)'nın Sosyal Öğrenme Kuramında yer verdiği bir kavram olarak ortaya çıkmıştır ve Bandura (1977)' ya göre özyeterlik bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısıdır. Öğrencilerin matematik performansındaki farkı açıklayan en kritik değişkenlerden biri olarak düşünülmektedir (Bandura, 1977). Kaygı, kişinin tehlikeyle baş etmesine yardım eden uyum sağlayıcı bir mekanizma, temel bir insani duygu ve çok yönlü bir duygu durumu olup; bilimsel öğeleri, öznel duyguları, fizyolojik belirtileri ve davranışları içermektedir (Tektaş, 2014). Yüksek düzeyde matematik kaygısı olan öğrencilerin matematik dersinde daha az başarı gösterdikleri söylenebilir.

Tutum kavramı genel olarak bireyin çevresindeki herhangi bir olgu ya da nesneye ilişkin sahip olduğu tepki eğilimini ifade eder. Başka bir değişle tutum, bireyin bir durum, olay ya da olgu karşısında ortaya koyması beklenen davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2011). Matematiğe karşı tutum ile matematik başarısı üzerine yapılan çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar vermektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin matematik özyeterlik algıları, matematik kaygıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının matematik başarılarınınasıl yordadığını belirlemektir. Ayrıca ortaokul altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı, matematik kaygısı, matematik dersine karşı tutum ve matematik başarıları arasındaki ilişkiyi, cinsiyet ve okul türü (normal tip ortaokul - imam hatip ortaokulu) değişkenlerine göre incelemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma betimsel nitelikli nicel bir çalışmadır.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, 2016–2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Orta Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ile bağlı ilçedeki 5 ayrı ortaokulda altıncı ve yedinci sınıflarda öğrenimlerine devam eden toplam 228 öğrenci oluşturmaktadır. 5 ortaokulundan; 3'ü normal 2'si İmam Hatip ortaokuludur.
Araştırmaya katılan 228 öğrencinin okul türüne göre dağılımı; 112'si normal tip ortaokuldan, 116'sı imam hatip ortaokulunda eğitimlerine devam etmektedirler. Katılımcıların 124'ü kız 104'ü erkek öğrencidir.

Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ), Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ) ve Matematik Özyeterlik Ölçeği (MÖÖ) kullanılmıştır. Buna ek olarak katılımcıların matematik başarı düzeyini tespit etmek için ise matematik dersi 1. dönem 1. yazılı notları esas alınmıştır.

Matematik Öz Yeterlik Ölçeği (MÖÖ)

Bu çalışmada, altıncı sınıf ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematik öz yeterlik inançlarını ölçmek için kullanılan Matematik Öz Yeterlik Ölçeği (MÖÖ), Umay (2001) tarafından geliştirilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .88'dir (Umay, 2001); bu araştırmada ise .76 bulunmuştur. Bu sayı, eğitim araştırmalarında güvenilir bir katsayı olarak kabul edilmiştir (Pallant, 2007). Ölçek öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterlik inançlarıyla ilgili 5'li likert tipindedir. Öğrencinin matematik öz yeterliliklerini belirlemek için herbir madde 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında puanlanmaktadır. Bu nedenle, katılımcının özyeterlik puanları 98 (düşük özyeterlik) ile 490 (yüksek özyeterlik) arasında değişmektedir. Ölçekte, katılımcılardan, matematiğe yönelik öz yeterlik inançlarıyla ilgili 14 madde ile görüşlerini yansıtmaları istenmektedir. Umay (2001) bu ölçeğin maddelerini türlerine göre üç grupta sınıflandırmıştır:
Maddeleri üç grupta sınıflandırılmıştır:
1. Matematik benlik algısı
2. Matematikle uğraşırken(problem çözerken) kişinin davranışlarına ilişkin bilinç durumu
3. Matematik becerilerini günlük yaşama uyarlamak.

Matematik Kaygısı Ölçeği (MKÖ)

Öğrencilerin matematiğe yönelik kaygılarını ölçmek için kullanılan Matematik Kaygı Ölçeği (MKÖ), Richardson ve Suinn (1972) tarafından geliştirilmiş, Erol (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek de, 5'li likert ve 45 madde üzerinden kişilerin matematik kaygılarını ölçmeyi hedeflemektedir.
Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır (Erktin, Dönmez ve Özel, 2006):
1. Sınav ve değerlendirilme kaygısı
2. Matematik dersine ilişkin kaygı
3. Günlük yaşamda matematik kaygısı
4. Matematik konusunda kendine güven
Çalışmada kişinin matematik kaygılarını belirlemek için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5 puanlı Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Bu nedenle, katılımcının toplam kaygı puanları 45 (düşük kaygı) ile 225 (yüksek kaygı) arasında değişmektedir. Ayrıca, Cronbach Alfa katsayısı .91 bulunmuştur; bu araştırmada ise .93 olarak tespit edilmiştir.

Matematik Tutum Ölçeği(MTÖ)

Bu çalışmada, altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) Aşkar (1986) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, 5'li likert olup 20 madde üzerinden kişilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, Cronbach Alfa katsayısı .96 bulunmuştur; bu araştırmada ise .90 bulunmuştur. Ölçeğin tek alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada kişinin matematik tutum düzeyini belirlemek için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5 puanlı Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Bu nedenle, katılımcının tutum puanı 20 (düşük tutum) ile 100 (yüksek tutum) arasında değişmektedir. Ayrıca, Cronbach Alfa katsayısı .96 (Aşkar, 1986) bulunmuştur; bu araştırmada ise .90 bulunmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerin ölçekleri gerçek inanç ve görüşleri doğrultusunda cevapladıkladıkları varsayılmıştır. 228 katılımcıyla gerçekleştirilen çalışmanın, bulgularının genellenmesi açısından sınırlılık oluşturmaktadır. Öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin ölçütü olarak bir yazılı notu esas alınmış olması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS.23 programı ile yapılmıştır. Cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için t-test analizi, bağımsız değişkenlerin başarının ne kadarını yordadığını tespit etmek için de regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arası ikili ilişkileri görmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik puanları için Cronbach's Alfa katsayısı hesaplanmıştır..

3. Bulgular

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik özyeterlik, matematik kaygısı ve matematik dersine yönelik tutumlarına ilişkin kız veerkek öğrencilerin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Matematik özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarından biri olan "Matematik becerilerini günlük yaşama uyarlamak" ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre normal tip ortaokula giden öğrencilerin($\overline{X}$=11.38, SS=2.5) matematiği günlük yaşama uyarlama konusundaki özyeterliği, İmam Hatip öğrencilerine göre ($\overline{X}$=10.56, SS=2.4) daha yüksektir denilebilir (p<.05).

Tablo 1. *Özyeterlik Alt Boyutunda Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları*

	Gruplar							
	Ortaokul			İmam Hatip O.				
	M	SD	N	M	SD	N	t	Df
Özyeterlik Alt Boyutu	11.38	2.5	114	10.57	2.4	118	2.53	230

p<.05

Bunun yanı sıra, matematik dersine yönelik tutum puanları ile okul türü arasına anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre normal tip ortaokula giden öğrencilerin ($\overline{X}$=79.88, SS=14.62) matematiği yönelik tutumu puanlarının, İmam Hatip öğrencilerine göre ($\overline{X}$=75.46, SS=16.37) daha yüksektir denilebilir (p <.05). Bu sonuçlar, normal tip ortaokula giden bir öğrencinin matematik dersine yönelik tutumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. *Tutum Değişkeni için Okul Türü Değikenine Göre Yapılan T-Testi Sonuçları*

	Gruplar							
	Ortaokul			İmam Hatip O.				
	M	SD	N	M	SD	N	t	df
Özyeterlik Alt Boyutu	79.88	14.62	114	75.46	16.37	118	2.15	230

Özyeterlik, matematik kaygısı ve matematiğe karşı tutum değişkenlerinin matematik başarısının ne kadarını yordadığını tespit etmek için yapılan Regresyon Analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Değişkenlerin Matematik Notunu Yordama DüzeyiModel Özeti*

R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Yordama Standart Hatası
.58	.34	.33	19.6

Tablo 3'te matematik özyeterlik algısı ve matematik kaygısının öğrencilerin matematik başarılarını %34 düzeyinde açıkladığı görülmektedir.

Tablo 4. *ANOVA Tablosu*

	SST	Df	MS	F	P
Regresyon	43461.21	3	14487.07		
Residual	86084.72	224	384.31	37.7	.001
Toplam	129545.93	227	.29		

Matematiğe yönelik özyeterlik, matematik kaygısı ve matematik başarısı arasında kurulan model istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 5. *Değişkenlerin B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri*

Yordayıcılar	**B**	**Std. Hata**	B	**t**	**p**
Sabit(a)	28.4	20.7		1.37	.17
Özyeterlik	.84	.234	.29	3.6	.001
Matematik Kaygısı	-.18	.076	-.23	-2.37	.019
Matematiğe Yönelik Tutum	.16	.142	.10	1.12	.265

Matematik dersine karşı tutum değişkeninin matematik başarısının yordayıcısı olmadığı görülmüştür.
Değişkenler arasındaki ikili korelasyon değerlerini gösteren Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri*

	M.Puanı	Özyeterlik	Kaygı	Tutum
M. Puanı	1.00	.54	-.53	.49
Özyeterlik	.54	1.00	-.73	.70
Kaygı	-.53	-.73	1.00	-.79
Tutum	.49	.70	-.79	1.00

Tabloya göre matematik başarısın ile özyeterlik arasında .54 düzeyinde pozitif korelasyon varken kaygı ile .53 düzeyinde negatif korelasyon bulunmaktadır. Matematik başarısı ile tutum arasında ise .49 düzeyinde pozitif korelasyon bulunmaktadır. Özyeterlik ile kaygı arasında .73 düzeyinde negatif korelasyon varken, tutum ile .70 düzeyinde pozitif korelasyon bulunmaktadır. Kaygı ile tutum arasında .79 düzyinde negatif korelasyon bulunmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmada, öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre matematik dersine yönelik tutum, kaygı ve özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre normal ortaokulda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, İmam Hatip ortaokulu öğrencilerine göre, matematiği günlük hayata entegre etme konusunda özyeterlik inançları açısından daha üst seviyede olduklarıgörülmüştür. Benzer şekilde tutum değişkeni açısından da normal ortaokula devam eden öğrencilerin matematiğe karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları, matematik kaygıları ve matematik dersine yönelik tutumlarının matematik başarılarını nasıl yordadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına göre, matematik özyeterlik algısı ve matematik kaygısının öğrencilerin matematik başarılarını %34 düzeyinde açıklamaktadır. Matematiğe yönelik tutumun ise matematik başarısını yordamağı görülmüştür.

Öğrencilerin matematiğe yönelik özyeterlik algıları ve kaygılarının onların akademik başarılarını yordadığına yönelik bulgu alan yazında da mevcuttur (Alcı, 2007; Cengiz, 1988; Hackett ve Betz, 1989; Hsieh, Sullivan ve Guerra , 2007; Kabiri, 2003; Öner,1994;Pajares, 1994; Yıldırım, 2000). Matematik başarısının iyileştirilmesi için duyuşsal depşkenlerin, bilişsel değişkenler kadar önemli olduğu düşünülmektedir. Başarıyı artırmak için öğrencilerin özyeterliklerini yükseltici ve matematik kaygılarını azaltacı okul içi ve okul dışı etkinliklerin ve işbirliklerinin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen"öğrenci koçluğu" hizmetiçi eğitimleri yaygınlaştırılmalıdır. Öğrenci Koçu, öğrenciye odaklanarak öğrenci ve aile ile birlikte öğrencinin başarma isteğini arttırıcı çalışmalar yapar. Öğretmenin bilgi aktarımı yanında öğrencilerin okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, onları derse motive etme, özyeterliklerini geliştirme, öğrenci sorunları ile ilgilenerek kaygılarını en düşük seviyede tutmaya çalışmak gibi görevleri olduğu dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, özyeterlik algıları, biliş üstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutum ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 11*(62), 31-36.

Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 1-8.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Hackett, G., Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self efficacy, mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education, 20*, 261-273.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety, *Journal for Research in Mathematics Education ,21*(1), 33-46.

Hsieh, P., Sullivan, J. R., Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics, 18*(3), 454-476.

Işıksal, M., & Aşkar, P. (2005). The effect of spreadsheet and dynamic geometry software on the achievment and self efficacy of 7th grade students. *Educational Research, 15*(2), 333-350.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Kabiri, M. (2003). The role of math self efficay in mathematics achievement with regard to personal variables. *MA Thesis, Teacher Training University*.

Ma, Z. (1989). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education, 30*(5), 520-540.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. İstanbul:Yöret Yayınları.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows.* New York: McGraw Hill/Open Unıversity Press.

Pajares, F., & Miller, M. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 193-203.

Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist,19*(1), 48-58.

Tektaş, N. (2014).Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Dr. Mehmet YILDIZ Özel Sayısı,* 243-253.

Thomas, J. W., Iventosch, L., &Rohwer, W. D. (1987). Relationships among student characteristics, study activities, and achievement as a function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology,12*, 344-364.

Williams, H. S. (1994). The differences in cumulative grade point averages among African-American freshman college learning styles: A preliminary investigation. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 8*(1), 36-40.

Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*,167-176.

Zimmerman, B., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.

Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51-59.

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından Çocuk Resimlerinin Önemi

Dr. Hasan BALTACI
Amasya Üniversitesi
hasanbaltaci05@gmail.com
Prof. Dr. Metin EKER
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ekermetin@hotmail.com

Özet

Çocuğun nesneleri tanıma sürecinde kalem ve kağıdın özel bir yeri vardır. Kalem tutmayı başarabilen çocuk, kendisine verilen kağıt üzerine karalamalara ve çizimlere başlar. İlerleyen dönemlerde çocuğun fiziksel gelişimi, parmak kaslarının güçlenmesi kalem hakimiyetini sağlar ve zihinsel gelişimin de etkisiyle çizimlerine bir anlam yükleyerek devam eder. Adeta bir oyun gibi algıladığı karalamalar, görsel çevreyi tanımasıyla farklı bir konuma taşınmaktadır. Çocuk, duygularını, hayallerini ve çevresine bakışını bu çizimleriyle ifade etmeye çalışmaktadır. Çocuğun müdahale edilmeden özgürce çizmiş olduğu bu resimler, kendi iç dünyasının yansımalarıdır. Çocuk ailesiyle, arkadaşlarıyla kısaca tüm çevresiyle yaşamış olabileceği problemleri öğretmeniyle paylaşmayabilir. Çocuğun yapmış olduğu resim sayesinde tespit edilen bu faktörler, çocuğun bilemediğimiz yönlerini de tanıma fırsatı vermektedir. Özellikle dünyadaki gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ki eğitim sisteminde ve günlük yaşamlarında dijital teknolojik aygıtların kullanımı hızla yaygınlaşmıştır. Çocuğun dijitalleşen çevresi adeta onları kuşatmakta, insanlarla olan ilişkilerinin ve olayları algılayış biçimlerinin de değişmesine sebep olmaktadır. Resim etkinliği sırasında çocuk, belli bir süre teknolojinin olumsuz kuşatıcılığından uzak kalacak ve duygularını en yalın biçimde dışarı aktaracaktır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup, okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmenlerine çocuk resimlerini analiz edebilmelerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Kullanmış olduğu renklerle, çizgilerle psikolojisini dışa yansıtan çocuğu anlayabilen öğretmenler onların problemlerini çözmelerine yardımcı olacaktır. Resimleri yoluyla çocuğu anlamak istiyorsak, seçmiş olduğu renkleri, figürleri ve sembolleri hangi amaçla kullanmış olabileceği yorumunu yapabilecek bilgi birikimine sahip olmalıyız.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk resmi, Eğitim, Öğretmen*

The Importance of Children's Pictures Regardıng to Pre-School and Elementary School Teachers

Dr. Hasan BALTACI
Amasya University
hasanbaltaci05@gmail.com
Prof. Dr. Metin EKER
Ondokuz Mayıs University
ekermetin@hotmail.com

Abstract

Paper and pencil are important materials for children while they are introducing themselves to the objects. When a child is given a piece of paper and a pencil, he starts drawing some figures on the paper. In the following years, it helps them to improve their physical and mental development. The child gives some meaning to his pictures by himself. At the first step children accept such drawings as games but later on these pictures leads to different meaning while they are getting some idea froam the visual environment. A child expresses his feelings, imaginatios and his point of view to his environment through the pictures that he draws. These pictures that he draws without any effect from outside also reflect his own feelings. A child sometimes may not share the problems with his student that he experiences with his family, friends and his environment. Through the pictures that a child raws may help to understand a child about the skill he has that we do not discover beforehand. In the education systems in developing and developed countries, the usage of digital technology is very important. These technologies that lead a child to look his environment, to change his perception and to improve his relations with the other people affect his way of thinking. During the drawing activity, a child stay away from the effect of the technology around him for a while and can experience to express his own feelings. The study is a quantitative study and aims to give opportunity to the elementary and pre-school teachers to analyse the pictures of the children. The colors and the figures that he uses reflect hi own feelings and help teachers solve the problems that he has. If we want to understand a child through the pictures he draws, we have to have experience to interpret his pictures by the colors,figures and symbols

Keywords: *Children pictures, Education, Teacher*

1.Giriş

Özellikle son yıllarda, teknolojideki büyük ilerlemelerle birlikte her millet ve toplum, geleceklerinin yarınları olarak gördükleri çocuklarının eğitimine ayrı bir özen göstermeye başlamışlardır. Buna paralel olarak günümüz koşullarına uygun yeni eğitim modelleri araştırılmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Bu kapsamda görsel sanat etkinlikleri, çocukların kendilerini özgür bir biçimde ifade edebilecekleri bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Dijital ve teknolojik cihazların kullanımın eğitim sistemine birtakım kolaylıklar getirdiği bir gerçektir. Ancak günümüzde çocuklar, çevresi teknolojik cihazlar tarafından kuşatılmış bir konumda yaşamlarını sürdürmekte ve özelikle dijital oyun bağımlılığı gibi olumsuzluklarda beraberinde gelmektedir. Çocukların genel eğitim ve öğretimi içerisinde okul öncesi ve ilkokul eğitiminin önemli bir yeri vardır. Buradaki eğitimleri, ailede aldığı eğitimden farklı olarak sistemli ve planlı bir şekilde yapılmaktadır. Dolayısıyla bilişsel gelişimlerinin yanı sıra, sanatsal gelişimi de bu dönemde hızlı bir şekilde gelişmektedir. Her çocuk doğası gereği birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Öğretmenlerin çocukların kişisel farklılıklarını gözeterek onları ileriki yaşamlarında güçlü bir biçimde var olabilecekleri şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu da ancak onların kişisel yeteneklerinin farkına varılması ve geliştirilmesiyle mümkün olabilir.

Bu çalışma çocuk resimlerinin önemini ele almakta ve çocuk resimlerini, çocuğun çizgisel gelişim basamaklarına göre irdelemektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerine, çocuğu daha iyi tanıma ve anlama bağlamında çocuk resimlerini yorumlayabilmelerine yardımcı olabilecek bilgileri paylaşmak, bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir.

2. Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, ilgili alan kaynak taramaları yapılmış ve incelenmiştir. Çocuk resimlerinin önemini merkeze alan bu çalışma, dijital-teknolojik hakimiyetin üstün kılındığı günümüzde, öğretmenlerin çocuğu daha iyi tanıyabilmeleri için çocuğun resimlerini yorumlayabilmesine yardımcı olacak bilgiler paylaşmaktadır.

3. Bulgular

Resim ve Çocuk

Resim etkinliği çocuğun kendisini rahat hissettiği ve duygularını en yalın biçimde aktarabildiği bir faaliyettir. Dijital teknolojilerin baş döndürücü bir hızla sürekli gelişmesi, özellikle son yıllarda çocukların hayatında daha fazla yer alması bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Teknolojik aygıtların esareti altına giren çocukların resim faaliyetleri sayesinde bu esaretten bir nebze olsun kurtulmaları mümkün olabilir. Günümüzde neredeyse çocukların büyük bir bölümü okuma yazmayı öğrenmeden önce, mobil cihazları kullanmaya ve dijital oyunları oynamaya başlamaktadırlar. Dolayısıyla ileriki yaşlarında da sosyal medya ve mobil araç-gereç kullanımı bağımlılık düzeyine ulaşmaktadır. Teknolojik cihazların kullanımının çocuklarda adeta bir tutku ve bağımlılık haline dönüşmesi, bir çok sağlık sorunlarına ve davranış bozukluklarına sebep olması, son yıllarda araştırmacıların ilgi duyduğu çalışma konuları olmuştur.

Resim çalışmaları çocukların teknolojik aygıtların olumsuzluklarını en aza indirebilme çabalarına yardımcı olan bir faktördür. Çocukların ister kendi başlarına ya da arkadaşlarıyla yapmış oldukları resim çalışmaları bir tür sanatsal faaliyettir. Çocuklar bu resim etkinliği sayesinde bir çok kazanım elde ederler. "Sanat öğretimi diğer disiplinlere kıyasla önemli bir avantaja sahiptir çünkü öğrenciler, yan yana çalışarak ve bir diğerinin yaptıklarını ve düşündüklerini görerek, birbirlerinin çalışmalarını analiz etme, eleştirme ve değerlendirme fırsatına sahip olurlar. Bir başkasının aynı soruna ya da bir başka soruna yaklaşımını görürlerse, anında tepki verebilirler. Birbirlerini sorgulayabilir, pekiştirebilir, birbirlerine önerilerde bulunabilir ve iç görülerini paylaşabilirler." (Murray, 1983, 133) Burada resim etkinliği, çocuklar için yaşayarak öğrenme veya etkileşim içerisine girerek öğrenme diyebileceğimiz bir öğrenme yöntemi görevini üstlenmiş olur.

Çocukların resim serüveni kalemi tutmaya ve karalamalar çizmesiyle başlamaktadır. Karalama dönemi dediğimiz bu zaman diliminin ilk aylarında çocuğun çizimlerinden bir anlam çıkarmak doğru değildir. Çünkü henüz kalem kontrolü gelişmemiş, görsel algı ve bilişsel gelişimi de yeterli değildir.Çocukların resim yapma sürecinde ortaya çıkarmış oldukları ürünleri, birçok uzman ve araştırmacı yaşlarına ve cinsiyetlerine göre ayrı ayrı değerlendirmiştir. Bu konuda gerek yurt içinde, gerekse yurt dışında birçok çalışma ve araştırma yapılmıştır. Çocuğun çizgisel ve resimsel bu sürecini kimi araştırmacılar evreler olarak, kimileri de dönemler olarak isimlendirmiştir. Bu anlamda V. Lowenfeld, C. Burt, R. Griffith ve R. Kellogg öne çıkan isimler olarak dikkat çekmektedir. Bizimde çocuğun "resimsel gelişim dönemleri" olarak adlandırabileceğimiz ve Lowenfeld'in belirlemiş olduğu evrelere yakın bir şekilde aşağıda açıklayacağımız bu dönemler, çocuğun çizimlerini yorumlayabilmemiz için gerekli ön bilgileri öğrenmemize yardımcı olacaktır.

Çocuk Resminde Dönemler

Karalama Dönemi (2-4 yaş)

Yapılan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, genel olarak çocukların 18. aydan itibaren çevresindeki varlıklara daha farklı bir gözle baktıkları bilinmektedir. Özelikle kalemin kâğıt üzerinde bıraktığı izler çocuğun büyük ilgisini çekmektedir. Bu dönemde kalemi bazen avuç içinde bazen de parmakları arasına alarak tutmaya çalıştığı görülür. Çizmiş olduğu çizgiler, parmak kasları gelişmediği için kontrolsüzdür ve kolun gücüyle kalemi bastırarak çizimler yapmaktadır. Yavuzer' in dikkat çektiği gibi "Çocuğa göre çizmek, elin hareketlerini kâğıda dökmektir. Yaşamın ilk yıllarında 'keşif' ve 'icat' girişimleri içinde olan çocuk her şeye dokunur, dokunduğu objeler arasında kâğıt da bulunur. Eli amaçsız bir şekilde kâğıt üzerinde dolaşırken çizgiler bırakır. Çocuk oluşan çizgileri görür ve onların yaratıcısı olduğunu anlar. Bu istem dışı eseri, yetişkin anlamsız bulabilir, fakat çocuk için bu, faaliyetlerin bir ürünü, kişiliğinin yansımasıdır. Böylece o yaratıcı gücünün bilincine varır. Başlangıçta rastlantısal olan bu yaratıcı güç, zamanla yeniden canlandırılmak istenen bir zevkin kaynağı olur" (Yavuzer, 1992: 33).

Karalama döneminde yapılan çocuk çizimlerini iyi analiz ettiğimizde, el yeteneklerinin henüz gelişmediğini görebiliriz. Çocuğun ilk çizim döneminde yapmış olduğu bu karalamaları bilinçsiz çizimler olarak değerlendiririz. Bu dönemde çocuğun küçük kasları yeterince gelişmemiş ve el-göz koordinasyonu sağlanamamıştır. Çocuk, yapmış olduğu çizimlerin ilk dönemlerinde sert ve keskin çizgiler kullanırken, parmak kaslarının ve kalem kontrolünün gelişmesiyle birlikte çizgilerinde bir yumuşama görülmekte ve bilinçsizce de olsa eğri çizgiler de çizebilmektedir. Çocuk, tesadüfen ortaya çıkarmış olduğu bu çizgilerden hoşlanmaya başlamakta ve zamanla ortaya çıkan bu karalamalara isimler vermektedir

Kâğıt üzerine bir şeyler çizmek, çocuk için büyük bir zevk kaynağına dönüşmekte ve ileriki zamanlarda bir tutku haline gelmektedir. Neredeyse sürekli kağıt üzerine bir şeyler çizmek istemektedir. Çocuk için oyun oynamak kadar eğlenceli olan bu çizim döneminde ailenin tutum ve davranışları çok önemlidir. "Çocuklar aşağı yukarı iki yaşlarında hareket ihtiyaçlarının bir sonucu olarak ve içten gelen bir istekle çizmeye başlarlar. Motor hareketlerinden doğan ve doğrudan doğruya kaslara bağlı bu çizgilere karalamalar diyoruz" (Kantarcıoğlu, 1998: 161).

"Çocuk için bir eğlence anlamında olan bu karalamalar, bir anlam ifade etmezler. Çocuklar, kalemin kâğıt üzerine bıraktığı bu izleri farklı şekillerde çizmeye başlarlar. Her ne kadar çizgiler birbirlerinin benzeri gibi görünse de kol gücünü kullanarak çizdiği çizimler ile bileğini kullanarak çizdiği çizgiler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Çocuklar el, bilek ve kolun hareketiyle ortaya çıkan bu çizgilerin farklılıklarını keşfetmeye başladıkları andan itibaren farklı çizgi arayışlarına girmektedir" (Baltacı,2013; 70). İkinci yaşın sonlarına doğru çocuğun fiziksel gelişimine paralel olarak, parmak kasları da gelişir. Parmak kasları güçlenen çocuk kalemi daha iyi kontrol eder ve daha güzel çizimler ortaya çıkar. Bu çizim sürecinin ileriki aşamalarında, özellikle üç yaş dolaylarında çocuğun resimlerinde sembollerin yer aldığını görürüz.

Çocuğun çizmiş olduğu semboller net olarak anlaşılmasa da çocuk için bir anlam taşıdığı kabul edilmektedir. İlerleyen zamanlarda bu sembollerin herkes tarafından anlaşılabilir bir nesne olarak resimlerde yer aldığı görülür. Çocuğun çizgisel serüveni, çizmiş olduğu yuvarlağa göz ekleme çabalarıyla devam eder. Gözle birlikte ağız ve bazen de burun eklediği yuvarlaklar hem baş, hem de gövde görevi üstlenmektedir. Gövde yerine geçen bu yuvarlağa zamanla kollar ve ayaklar eklemektedir. Zamanla insan figürünü merkeze alarak, etrafını farklı sembollerle düzenlemeye çalışır.

Şema Öncesi Dönem (4-7 yaş)
Çevresiyle daha fazla etkileşim içerisine giren çocuğun resimlerinde büyük bir değişim dikkat çekmektedir. Baş ve gövde yerine geçen yuvarlağa, gövde ekleme ve hacim verme çabaları görülmektedir. Çocuğun çizimlerinde gözle görülür bir ilerleme ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yaşı ve fiziksel gelişimiyle birlikte artan çizim kalitesi, resimlerin belli bir forma dönüşmesini sağlamaktadır. Çocuğun resimlerinde genellikle insan figürünün hâkim olduğunu söyleyebiliriz.

Sert ve keskin çizimlerle başladığı karalama faaliyetlerine, küçük motor kaslarının gelişimiyle birlikte devam eden çocuğun çizimleri daha anlaşılır bir görünüme kavuşmuştur. Çocuğun gerek parmak kaslarının gelişmesi gerekse çevreyi tanımasının bir sonucu olarak çizimlerinde görülen değişim dikkat çekmektedir. Yavuzer'in ifade ettiği gibi "Genelde, dört yaş civarında, çocuklar oldukça tanınabilecek biçimler çizmeye başlar. Bununla birlikte, kesin olarak bunların ne olduğunu söylemek oldukça zordur. Ancak beş yaşlarında, insanlar, evler ya da ağaçlar tanınmaya başlanır; çocuk altı yaşına geldiğinde de biçimler ve şekiller konulu olmaya başlar. Yapılmakta olan resmin türünü belirleyecek türlü öğeler ortaya çıkar" (Yavuzer, 1992: 41). Bu dönemde çizim kalitesinin arttığı ve yapmış olduğu resimlerde çevresindeki nesnelerin de farklılaştığı görülür. Artık çocuğun duyguları da resme girmeye başlamıştır. Gözler, burun ve ağız; kafada yer almaya başlamıştır. Daha önce kafaya eklenerek gösterilen kollar ve bacaklar bu dönemde gövdeden çıkmaktadır. Keskin'in tespitiyle çocuk resimlerinde; "Beşinci yaşta resme, renk uyumu ve estetik gelir. Çocuğun renkleri tanıması da bu yaş civarında olur. Mimiklerde anlam vardır. Kişiler genellikle gülümser. Saçlar özenle taranır. Saç ve kıyafetlerde hayal ürünü estetik çizgiler dikkat çeker." (Keskin, 2011:26). Kaya'nın işaret ettiği gibi bu dönemde çocuklar, "Varlıkları ve olayları temsil etmek için semboller kullanabilirler. Çocukta mantıklı düşünme işlemi gelişmemiştir. Bu nedenle nesnelerin görüntüsünün etkisinde kalırlar." (Kaya, 2002: 79). Genellikle çocuk, bu dönemin 5-6 yaş zaman diliminde çevresiyle etkili bir iletişim içerisindedir. Bu etkileşim nesneler hakkında daha ayrıntılı bilgilere sahip olmasını sağlar. Görsel izlenimleri zenginleşen çocuğun bilgi dağarcığı da gelişmektedir. "Çocuğun yazı yazmayı öğrendiğinde resimlerine yazının da girdiğini görebilmekteyiz. Bu yaşlarda çocuğun çevresinden aldığı görsel izlenimler, resimlerinde sembollerin çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Çocuğun resimlerine bir düzen verme kaygısının sonucu olarak, yer ve gök çizgisi resimlerde yerini almaya başlar. Bu dönemde çocuk, resminde yer verdiği figür ya da objeleri yer çizgisi üzerinde özenle yerleştirmeye çalışır." (Baltacı, 2013: 78).

Şematik Dönem (7-9 yaş)
Çocuğun çevresindeki varlıkları tanıması ve bunun yanında günlük hayatta ne işe yaradıklarını da öğrenmesi çizimlerine bir anlam katmaktadır. "Küçük çocuklar, pek çok denemeden sonra, insan ve çevresi hakkında belli bir görüşe sahip olur. Bu görüş resmine belli şemalar şeklinde yansır" (Yavuzer, 1992: 55). Genellikle 7 ve 8 yaşlarında, çocukların önceki çizimlerine göre bir değişim dikkat çekmektedir. Piaget, bu yaş grubuna denk gelen dönemi "somut işlem evresi" olarak adlandırmaktadır. Bu evredeki çocuk resimlerinde bazı görünür değişimler yer almaktadır. Burada "işlem" terimi, içten gelen bir eylem anlamında kullanılmaktadır. Bu eylem sayesinde çocuk, çevresindeki varlıkları kendi aklında olduklarından daha farklı bir objeye dönüştürebilmektedir. Farklı bir ifadeyle işlem; "Çocuk ve çevresindeki somut ilişkilerle iç içedir." şeklinde yorumlanabilir. Çünkü çevresinden görsel olarak beslenen çocuk, hayalinde ürettiklerine düşüncelerini katarak bunları anlaşılabilir bir duruma getirebilmektedir. Burada eski imgelerle yenileri arasında bağıntı kurmakta ve yeni görüntüsünü oluşturabilmektedir. Çocuk resimlerinde görülen bu biçimler, artık anlaşılabilir varlıklar biçimine dönüşmüşlerdir. Çocuk, bu aşamadan sonra resimlerinde gerçeği aramaya koyulur. Resimlerinde bölgesel renk çeşitliliği ön plana çıkmaya başlar (Kırışoğlu, 2002: 88-89). Çocuğun resimlerinde şemalara yer vermesi daha ilgi çekici hale gelmektedir. Çocuğun çizmiş olduğu şemalarda bazı bölümlerin daha özenle işlendiği dikkat çekicidir. Çocuk, genel olarak kendisi için önemli olan kişi veya eşyaları daha özenle resmetmekte ve ön plana çıkarmaktadır. "5-6 yaş arasının şematik tarzı aşağı yukarı 8 ile 9 yaşlarına kadar sürer. Burada bir aşama, <<izole>> figürlerin daha seyrek çizilmesi, buna karşılık büyüklerden ya da küçüklerden meydana gelmiş insan gruplarının bol bol yer almaya başlamasıdır. İnsan gövdesinin bazı ayrıntıları, sözgelimi, parmaklar, dişler, saçlar ise bazen işlenir, bazen işlenmez. Çocuk kendine göre geliştirdiği insan şemasını tekrar tekrar çizecektir. Bu bazısında tam yandan bir baş, bazısında önden gösterilen bir baş olabilir ya da insanın tamamı önden gösterilebilir. Gövde parçaları artık yerli yerindedir ve özellikle gösterilir. Bunlar için çember, kare, üçgen gibi şekiller hala kullanılmaktadır. Çocuğun büyümesi ile orantılı olarak bu şema da değişir." (San, 1979: 147).

Uzmanlar çocuk resimlerinde şemanın oluşumunu belirleyen bazı faktörlerin söz konusu olduğunu belirtirler. Sembollerin, diğer adıyla şemanın oluşumuyla ilgili farklı görüşler de bulunmaktadır. Bilişsel ve fiziksel gelişimin şemaların oluşumunda etkili olduğu bilinmektedir. Yavuzer, bu konuyu farklı bir bakış açısıyla değerlendirmektedir:"Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da objenin nasıl hareket ettiğini veya davrandığını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşunu belirler." (Yavuzer, 1992: 55).

Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)
Bu dönemde çocuğun çizimleri şematik döneme göre neredeyse tamamen farklılaşmıştır. Çocuğun gerek fiziksel gelişimi gerekse bilişsel gelişiminde ciddi anlamda ilerlemeler meydana gelmektedir. Bu gelişimin çizimlere farklı bir boyut kazandırdığı açık bir şekilde belli olmaktadır. Yavuzer'in ifade ettiği gibi; "Bu yaşlardaki çocuk artık toplumun bir üyesi olduğundan haberdardır ve bu haberdar oluşu çizgilerine yansıtmaya başlamıştır. Bu dönemdeki çocuğun daha önceki çalışmalarına oranla daha ayrıntılı çizgiler çizdiği ve daha gerçekçi bir yaklaşımda olduğu gözlenmektedir" (Yavuzer, 1992: 65).

Bilişsel ve görsel algısının gelişimi sayesinde çocuk çevresindeki varlıkları tüm yönleriyle tanımaya ve iyi bir gözlemci olmaya başlamıştır. Daha önceden büyük bir zevk ve heyecanla çizmiş olduğu resimler, yerini endişeye bırakmıştır. Doğadaki varlıklarla kendi çizmiş olduğu resimlerin farklılığını anlayan çocuk, kendini ifade edememe kaygısı taşımaktadır.San'a göre; "... Zihinsel olgunlaşmaya koşut olarak çocuğun çözümsel davranışları artar; nesnelerin gerçek büyüklük oranlarına sadık kalma kaygısı belirir. Artık erken yılların naif ve özgür havası kalkmış, bu çağda çocukta, içinde yaşadığı kültür ve toplumun bazı zevk ölçülerine uyma kaygısı egemen olmuştur. Anatomiye uygun, elbiseler giymiş olarak çizilen insan figürleri bol ayrıntılı olarak işlenir. 6-8 yaşından başlayarak cinsiyet ayrımını çizimlerinde gösteren çocuk, erkek ve kız giysilerindeki ayrımları özellikle ve özenle belirtir. Figür ve diğer öğeler arasındaki ilişki, düzenleme bakımından kurallara uymaya başlamıştır. Mekân ve perspektif artık kendini gösterir. Yer çizgisi yukarı çıkar, toprak kendi rengine boyanır. Kesişmeler yer alır" (San, 1979: 150).

Çizmiş oldukları resimlerin konuları, çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmekte ve resimlerinde olayları canlandırabilmektedir. Bu dönemde genel olarak kız ve erkek çocukların resimlerini ayrı olarak değerlendirdiğimizde bazı özellikler dikkat çekmektedir. Cinsiyetle bağlantılı olarak, kız ve erkeklerin farklı kavramları resmettikleri görülür. San'ın da tespit ettiği gibi; "Konu seçiminde kızlarla erkekler arasında ayrımlar belirir. Erkek çocuklar tekneler, uçaklar, trenler, savaş sahneleri, spor sahneleri; kızlar kadın yüzleri, giysiler, evler, çiçekler, yavrulu hayvanlar çizerler." (San, 1979: 150).
Çocuk resimlerinin son evresi olan gerçeklik dönemi, çocuğun resimlerinde özgürlüğünü kaybettiği dönem olarak görülmelidir. Çocuğun önceleri içten ve büyük haz alarak,hiç düşünmeden çizmiş olduğu resimler, konu seçiminde bile çocukları zorlamaya başlamakta ve strese sokmaktadır. Çocuğun içindeki coşkunun kaybolması bunun en önemli nedeni olarak gösterilebilir.

Renk ve Oran Olarak Figürlerin Anlamları
Genel olarak, çocukların yetişkinin yönlendirme yapmadan kendi isteğiyle yapmış oldukları resimler iç dünyalarının yansımaları olarak kabul edilmektedir. Ancak bu resimler, konuya hakim olan kişiler tarafından iyi analiz edildiklerinde çocuk ve çocuğun gelişimi hakkında detaylı bilgilere sahip olunabilir (Yavuzer, 1992: 11). Yapmış olduğu resimlerle çocuğu tanımak ve anlamak istiyorsak, seçmiş olduğu renkleri, figürleri ve sembolleri hangi amaçla kullanmış olabileceği yorumunu yapabilecek bilgi birikimine sahip olmalıyız.

Resim serüveninin ilk yıllarında renk kullanımının önemi yoktur. Çünkü çocuğun ilgisi tamamen çizimlere yöneliktir ve bilinçsizdir. Büyük bir zevk alarak yapmış olduğu resimler, çocuğun varlıkları iyice tanıması ve bilişsel gelişimiyle birlikte anlam kazanmakta ve resimlerinde renkte önemli hale gelmektedir. Çocukların renk tercihleri genellikle 4-5 yaş aralığında dikkat çekmektedir. Eğitimcilerin yanıldıkları noktalardan biriside çocukların resimlerinde kullanmış oldukları renklerdir. Genel görüş, mutlu çocukların sıcak renk tercihinde bulundukları, mutsuz olanlarınsa soğuk renk kullandıkları yönündedir. Fakat bu genel görüşün eksik tarafları da vardır. Örneğin yeşil, soğuk bir renk olmasına rağmen insan psikolojisi üzerinde doğayı ve canlılığı çağrıştırdığı bilinmektedir. Çimler üzerinde oynayan çocuğun çim rengini yeşil olarak boyamasından daha doğal bir şey yoktur. Dolayıyla çocuğun seçmiş olduğu renkleri yorumlarken resmin konusu da göz önüne alınarak bir değerlendirmede bulunmak daha doğru olacaktır.

Çocuk resimlerinin anlamları veya başka bir deyişle iç dünyasının dışa yansımalarıyla ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Özellikle kentlerde yaşayan günümüz çocuklarının yaşam alanlarının değişmesi ve doğadan uzak kalması bu alandaki çalışmaların devamlılığını gerektirmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin çocuğun çizgesel gelişimi hakkındaki bilgilerine katkıda bulunma amacı taşıması, ağırlıklı olarak çocuğun çizgisel gelişim evreleri üzerinde durmamıza neden olmuştur. Çünkü çocuğun çizgisel gelişimi hakkında yeterince bilgiye sahip olunmaması, çocuk resimlerinin yanlış yorumlamasına neden olmaktadır. Çocuğun hangi yaş gurubunda, resimlerinde nelerin olması gerektiğini bilmeden resim yorumlamak mümkün değildir. Özellikle son yıllarda aileler çocuklarının resimlerine büyük bir ilgi göstermişlerdir. Bunun nedeni çocuklarının kendileri hakkındaki düşüncelerini merak etmeleridir. Bizde burada fazla ayrıntıya girmeden ilk olarak aile resimlerinden başlayarak bir kaç önemli konuya değinerek, çocuk resimlerini yorumlamaya yardımcı olacak bilgiler paylaşacağız.

Çocuğa sorular sorarak ailesi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek çok zordur. Genellikle çocuklar sorguya çekilmekten hoşlanmazlar ve anlamsız cümlelerle geçiştirmeye çalışırlar. Aile resimleri çocuğun kişiliği hakkında önemli ipuçları verir. Her çocuğun ailenin diğer bireyleriyle olan ilişkileri farklıdır. Burada çocuğun cinsiyetinin ve kişiliğinin büyük önemi vardır. Çocuklar özgür bir ortamda müdahalede bulunulmadan resim yaptığı zaman, kendisini sınırlayamaz ve çizgilerine iç dünyasını yansıtır. Sevincini, heyecanını, korku, endişe ve isteklerini yalın bir biçimde ifade eder. Çocuklar genel olarak sevdiği kişinin yanında kendini resmetmektedir.

Çocuğun ailesi ile ilgili duygularını en sağlıklı şekilde yapmış olduğu ev resimlerinden anlayabiliriz. Çocuğun resimlerinde yapmış olduğu ilk ev resimleri kendi evleridir. Mutlu ev resimlerinin çiçekli bir yolu, büyük pencereleri ve renkli perdeleri vardır. Evlerinin bacasından duman tüter ve tüm aile bireyleri hep birlikte güler yüzlü bir şekilde resimde yer almaktadır. Hüzünlü ev resimlerinde genelde evler renksizdir ve küçücük pencereleri vardır. Kış resmi olmasına rağmen evin bacasından duman tütmez ve hatta baca dahi çizmedikleri görülür. "Mutsuz evlerin çatıları siyah olur. Siyah çatılı evde genellikle anne-baba geçimsizliği ya da boşanma gündemdedir. Siyah çatılı evlerin çevresinde kuş ötmez, çiçek yetişmez, gökyüzü bulutludur" (Keskin, 2011:37).

Bazı çocukların resim kağıdını arkadaşlarından çok farklı bir biçimde kullandıkları dikkat çeker. Kağıdın boyutlarına göre, çizmiş olduğu nesnelerin çok küçük veya çok büyük olarak dengesiz bir şekilde yer alır. Kağıdın ortasında veya bir kenarında çok küçük yapmış olduğu resimler genellikle korkak, içe dönük ve çekingen çocuklar tarafından yapılmaktadır. Bu tür resimler onların güvensizliğinin bir simgesi olarak kabul edilebilir. Kendilerini yetersiz ve küçük gördükleri düşünülür. Bunun yanında çocuğun kendisi için pek önem taşımayan figürleri de küçük çizdikleri görülmektedir.

Bazen de iç kontrolü zayıf olan saldırgan çocukların, neredeyse kağıdın tamamını kaplayan büyük resimler çizdikleri görülmüştür. Hiperaktif çocuklar da kağıdın tamamını kontrolsüz bir şekilde kullanırlar. Daha güçlü olabilme arzusunu dile getirebilmek için çekingen çocuklarda çok nadir olarak büyük figürlere yer verirler.

Çocuk resimlerinde genellikle baş büyük olarak gösterilir. Yetenekli ve daha başarılı olmak için arzu duyulan çocuklarca çizildiğini savunanlar olmakla birlikte, karalama döneminde çizilen baş gövde yerinede geçtiği için uzun bir süre resimlerde büyük olarak yer almaktadır. Kendini zihinsel bakımdan yetersiz gören çocukların kafaları küçük çizdiğini savunanlarda oldukça fazladır. Kendilerini ifade etmekte güçlük çeken, konuşma ve dil sorunu olan çocuklar kalın çizgilerle büyük ağız yapma yoluna giderler. Bazı çocuk resimlerinde ilginç bir biçimde çizilen iri dişler saldırganlığı ifade eder.

Resimlerde anlam vermekte zorlanılan çizimlerden birisi de büyük kulak resimleridir. Abartılı bir biçimde çok büyük kulakların resimde yer alması, işitme zorluğu olan çocuklarca çizildiğini düşündürmektedir. Başkalarının kendileri hakkında konuştuklarını düşünen kuşkucu tip çocuklarda kulak figürlerini vurgulayarak çizerler.

4. Sonuç

Dijital teknolojilerin çocuğun çevresini kuşattığı günümüz dünyasında, dijital çağ olarak adlandırabileceğimiz yeni bir dünyanın kurulduğuna tanık olmaktayız. Dijital-teknolojik cihazlar çocuğun yaşadığı çevreyi değişim ve dönüşüme uğratarak hayatının ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Dijitalleşmenin çocuğa yansıyabilecek olumsuzlukları, resim etkinlikleri sayesinde minimum düzeye indirilebilir.Dolayısıyla resimleri yoluyla çocuğu daha iyi tanıma, anlama, yaratıcılıklarını ortaya çıkarma ve gelişimlerine katkıda bulunmak mümkün olabilmektedir.

Çocuk resimlerini yalnızca kağıt veya herhangi bir yüzey üzerinde görmüş olduğumuz figürlerle değerlendirmekte doğru değildir. Bu resimler, göründüklerinden daha fazla anlamlar ifade edebilmektedirler. Bu resimleri gelişimlerinin ve becerilerinin bir göstergesi olarak kabul etmek daha doğru olacaktır. Çocuğun düşünme biçimini ve düşündüklerinin içeriğini yansıtması, bu resimleri önemli saymamızı gerektiren en büyük etkendir. Çocuğun nesneleri ve çevresini görsel yolla aktarabildiği bu çizimler, aynı zamanda onlarla olan problemlerini de yansıtmaktadır.

Kaynakça

Baltacı, Hasan, (2013). Çocuğun Yaratıcılık Performansında Görsel Değerlerin Yeri, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Kaya, Zeki, 2002. Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kantarcıoğlu, Selçuk (1988). Anaokulunda Eğitim, İstanbul: Meb Yayınları.

Keskin, P.Sabiha, (2011) Çocuk Çizgilerindeki Giz - Çöp Çocuk, İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Kırışoğlu, T. Olcay (2002). Sanatta Eğitim, II. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Murray, Joan J. (1983). "Art, CreativityAndTheQuality Of Education", Deadalus, 112/3, Ss. 129-147.

San, İnci (1979). Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Yavuzer, Haluk (1992). Resimleriyle Çocuk, 13.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öğretmenlerin "Öğretmenlik Mesleği Genel Tutum ve Değerler Kapsamında Kişisel ve Mesleki Gelişim Yeterlikleri" Açısından Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Pınar ERTEN
Bingöl Üniversitesi
perten@bingol.edu.tr

Özet

Teknoloji ve küresel rekabetin hızlı bir şekilde yaşandığı bu yüzyılda bireylerin ve toplumların bu değişim ve yenilenme sürecine adapte olmaları, hayata en kısa sürede geçirmeleri gerekmektedir. Bütün bunların gerçekleştirilmesinde eğitim kurumlarına ve özelliklede öğretmenlere çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Ancak bu sorumlulukların yerine getirilmesi için kişinin kendisini mesleki ve kişisel anlamda yetiştirmesi ile mümkündür. Öğretmelerin "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" kapsamında MEB, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde yer alan birimlere rehber nitelikte olacak yeterlikler belirlemiştir. Bu yeterlikler kapsamında hem kurumlar hem de öğretmenler kendilerini yenileyecek ve değiştirecektir. Bu çalışma ile öğretmenlerin kendilerinin bir özdeğerlendirmelerini yaparak mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir. Böylelikle, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine ne kadar sahip oldukları ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılacaktır. Nitel araştırma yöntemine göre hazırlanan bu araştırmada öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptığının sorulduğu bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Kahramanmaraş ili merkezinde görev yapan 117 öğretmen araştırmada yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak ne kadar bu yeterliklere sahip oldukları ve bunlara sahip olmak için neler yaptıkları belirlenmiş olunacaktır. Öğretmenler için bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.
Anahtar Sözcükler: *Öğretmen, Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, Kişisel gelişim, Mesleki gelişim*

Evaluation of Teachers in terms of "Personal and Professional Development Competencies within the General Attitudes and Values of Teaching Profession"

Asst. Prof. Dr. Pınar ERTEN
Bingöl University
perten@bingol.edu.tr

Abstract

In this century, in which technology and global competition are experiencing rapidly, individuals and societies must adapt to this process of change and renewal, and it is necessary to put into practice in the shortest possible time.In all of these, there are various responsibilities to the educational institutions and the teachers with the specialties. However, in order to fulfill these responsibilities, it is possible for the person to educate himself / herself professionally and personally.Within the scope of the "General Competencies of Teaching Profession" of the teachers, the MEB has determined the competencies that will be a guide to the units involved in the teacher training and development process.Within these competencies, both institutions and teachers will renew and change themselves. In this study, teachers were asked to express themselves what they were doing for their professional and personal development by doing self-assessments. In this way, it will try to determine the extent to which teachers have their personal and professional development competencies and their awareness.In this research, which was prepared according to the qualitative research method, an interview was held with teachers asking what they did for their professional and personal development.117 teachers working in the center of Kahramanmaras are involved in the research. Depending on the teachers' views, it will be determined how much they have and what they have done to have them.It is thought to create awareness for teachers.
Keywords: *Teacher, General competencies of teaching profession, Personal development, Professional development*

1. Giriş

Teknoloji ve küresel rekabetin hızlı bir şekilde yaşandığı bu yüzyılda bireylerin ve toplumların bu değişim ve yenilenme sürecine adapte olmaları, hayata en kısa sürede geçirmeleri gerekmektedir. Bütün bunların gerçekleştirilmesinde eğitim kurumlarına ve özelliklede öğretmenlere çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Ancak bu sorumlulukların yerine getirilmesi için kişinin kendisini mesleki ve kişisel anlamda yetiştirmesi ile mümkündür.

İyi öğrenci-iyi öğretmen-iyi öğretmen yetiştiren kurum şeklinde birbirine bağlı bir zincir mevcuttur. Bunu gerçekleştirecek çeşitli standartlar ve yeterlikler gerekmektedir (Seferoğlu, 2004; Korkmaz, 2015). Bu zincirin en önemli halkası olan öğretmenlerin yeterliklerini gerçekleştirmek için YÖK ve MEB kendi bünyelerinde çeşitli çalışmalar da bulunmuşlardır. Özellikle MEB tarafından çeşitli eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış ve bunlar uygulamaya konulmuştur (10. Kalkınma planı, 19. Milli eğitim Şurası, 2015-2019 MEB Stratejik Planı gibi…) (MEB, 2017). MEB, ilk olarak 1999'da MEB ve çeşitli üniversite temsilcileri ile birlikte Öğretmen yeterlikleri komisyonu oluşturmuş, 2002 yılında eğitme-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ve özel alan bilgi ve becerileri alt başlıklarına sahip "Öğretmen Yeterlikleri" oluşturuldu (MEB, 2017). 2004 yılında gerçekleştirilen çalıştay sonunda ise 6 ana yeterlik alanı (kişisel ve meslekî değerler - meslekî gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi), 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir (MEB, 2006). 2017 yılında, YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Bakanlığın diğer birimleri ile birlikte çeşitli paydaşların işbirliğine giderek yaşanan son değişimlerin ve güncellemelerin "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"ne yansıdığı son halini MEB yayınladı (MEB, 2017). Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere üç yeterlik alanı ve bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır:

A. Mesleki Bilgi
   A1. Alan Bilgisi
   A2. Alan Eğitimi Bilgisi
   A3. Mevzuat Bilgisi

B. Mesleki Beceri
- B1. Eğitim Öğretimi Planlama
- B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma
- B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme
- B4. Ölçme ve Değerlendirme

C. Tutum ve Değerler
- C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
- C2. Öğrenciye Yaklaşım
- C3. İletişim ve İş Birliği
- C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
  - C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
  - C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak özdeğerlendirme yapar.
  - C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
  - C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
  - C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
  - C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
  - C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder (MEB, 2017).

Öğretmelerin "öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" kapsamında MEB, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde yer alan birimlere rehber nitelikte olacak yeterlikler belirlemiştir. Bu yeterlikler kapsamında hem kurumlar hem de öğretmenler kendilerini yenileyecek ve değiştirecektir. Bu çalışmada ise öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerler kapsamında kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri ele alınmıştır. Nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları becerilerin ve yeteneklerin kazandırılması, iyileştirilmesi süreci olan mesleki gelişim sayesinde öğretmenlerin alan bilgileri gelişir, son gelişmeleri bilir ve buna uygun yetenekleri gelişir (İlğan, 2013). Aynı zamanda sürekli kendini geliştirecek öğrenme ortamlarından yararlanarak yaşam boyu öğrenmeyi felsefesi haline getirerek öğretmenler (Gedik ve Sarpkaya Aktaş, 2016) kişisel gelişimlerini de desteklerler. Bu doğrultuda, mevcut çalışma ile öğretmenlerin kendilerinin bir özdeğerlendirmelerini yaparak mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptıklarını belirtmeleri istenmiştir. Böylelikle, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerine ne kadar sahip oldukları ve farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma desenlerinden olgubilime göre hazırlanan bu araştırmada öğretmenlere mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptığının sorulduğu bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylelikle, gerçek ortaya koyulacak ve anlamlandırmaya çalışılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak ne kadar bu yeterliklere sahip oldukları ve bunlara sahip olmak için neler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenler için bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılarak Kahramanmaraş ili merkezinde yer alan öğretmelerin seçimi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle çalışılan duruma yönelik daha derinlemesine bir veri seti sunulması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırmaya 149 öğretmen katılmış; ancak 117 öğretmenden alınan veriler kullanılabilir (eksik ya da amaca uygun olmayan veriler çıkarılarak) olduğundan bunlar kullanılmıştır.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler*

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	62	53.0
Erkek	55	47.0
Hizmet Süresi		
Göreve Yeni Başlayanlar	61	52.1
2-5 yıl	11	9.4
6-10 yıl	23	19,7
11-15 yıl	12	10.3
16 yıl ve üstü	10	8.5
Toplam	**117**	**100.0**

Araştırma bünyesinde kadın öğretmenler %53.0, erkek öğretmenler %47.0 oranında katılım göstermişlerdir. Görüş belirten öğretmenlerin %52.1'i göreve yeni başlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Geriye kalan öğretmenler ise %9.4'ü 2 ile 5 yıl arasında, %19.7'si 6 ile 10 yıl arasında, %10.3'ü 11 ile 15 yıl arasında ve %8.5'i 16 yıl ve üstü hizmete sahip öğretmenlerdir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Öğretmenlere "mesleki ve kişisel gelişimleri" için neler yaptığının sorulduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımına göre hazırlanan formda mesleki ve kişisel gelişimleri için neler yaptıklarını soran iki soru yer almaktadır. Bu sorulara verilen cevaplara ilişkin kavramlar ve temalar oluşturularak anlamlandırma ve aralarındaki ilişkilerin yorumlanmamasını, betimlenmesini gerçekleştirecek betimsel analiz (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yapılmıştır. Analizin ilk aşamasında, öğretmenlerin doldurdukları görüşme formları numaralandırılmış ve bilgisayar ortamına

aktarılmıştır. Numaralandırma yapılırken kullanılan ilk harf ve rakam öğretmeni ve sırasını ifade etmektedir (Ö1, Ö2,…). Bir sonraki aşamada ise verilen cevaplar incelenerek açık kodlama yapılmış, bu kodlamalardan hareketle benzerlikler/farklılıklar belirlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kişisel ve mesleki gelişim ana temaları altında yer alan alt temalar MEB'in (2017) "Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri" dikkate alınarak bir alanında uzman ve bir öğretmen eşliğinde aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 2.*Araştırmada Ortaya Çıkan Temalar*

Temalar	**Alt temalar (f)**
Kişisel gelişim yeterlikleri	Kendini kişisel yönden geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma (103) Paydaşlarla iletişime geçme-Özdeğerlendirme yapma (25) Kişisel bakım ve sağlığa özen gösterme (14) Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma (11) Türkiye ve dünya gündemini takip etme (5)
Mesleki gelişim yeterlikleri	Kendini mesleki yönden geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma (110) Paydaşlarla iletişime geçme (26) Mesleki etiğe uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığı koruma (6) Türkiye ve dünya gündemini takip etme (5) Mesleğini severek ve isteyerek yapma (4) Kendini yeterli görüp bir şeyler yapmamak (2)

3. Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin kişisel yeterliklerinin tespiti için sorulan *"kişisel gelişiminiz için yaptıklarınız nelerdir?"* sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan bu temaya ait alt temalardan en dikkati çeken **"kendini kişisel yönden geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunma"**dır. Öğretmenler kişisel gelişim yeterliklerini sağlamak için; kişisel gelişim ve diğer alanlarda kitaplar okumak, zihinsel faaliyetlerde bulunma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, araştırmalar yapmak, kurslara, seminerlere katılmak ve dil öğrenimini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı referans görüşler şunlardır:

Ö2. "Genel kültür soruları çözmek, matematiksel oyunlar (zihin jimnastiği), satranç oynamak."
Ö17. "Kişisel gelişim kitapları okumak, internetten bu konularda araştırma yapmak videolar izlemek."
Ö39. "İhtiyaç duyduğum duyabileceğim yeniliklere açık olur, bunları yaşamımla ilişkilendirmeye çalışırım."
Ö42. "Bilişim teknolojileri vasıtası ile bilgi edinme ve paylaşma."
Ö56. "Dil öğrenmek, araştırma yapmak…"
Ö61. "Kişisel gelişimle ilgili eğitim ve etkinliklere katılma. Kişisel gelişim kitapları okuma."
Ö87. "Kitap okumak, seminerlere ve kurslara katılmak.
"Ö92. "Kitap okuyup, seyahat etmeye çalışırım."
Ö94. "Alanımla ilgili yayınlar, kitaplar okumak. Eğitim öğretimle ilgili TV programları izlemek, internetten videolar izlemek, başarılı insanların hayat hikayelerini okumak"

Öğretmenlerin kendi kişisel gelişim yeterlikleri arasında **"Paydaşlarla iletişime geçme-Özdeğerlendirme yapma"** alt teması görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu kendi kişisel gelişimlerinde paydaşlarla iletişimde olmanın ve kendini özdeğerlendirmenin büyük etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Diğer kişilerle olan iletişimleri sayesinde kendilerinin özdeğerlendirmelerini yapabildikleri ve daha olumlu sonuçlar elde edildiği aşağıdaki bazı öğretmen görüşleri doğrultusunda söylenebilir.

Ö15. "…sendika, vakıf derneklerle sürekli temas."
Ö16. "Kişisel gelişimim için karşılıklı diyaloglarda karşı fikirler üzerinde duruyorum. Olaya benim bulunmadığım açıdan değerlendirenlerin fikirlerini göz önünde bulundurarak eksiklerimi gidermeye çalışıyorum…"
Ö28. "…kendi meslektaşlarımla eksik gördüğüm konuları tartışmak."
Ö31. "…Özeleştiri yapıyorum ve saydam olmaya çalışıyorum."
Ö80. "Yaptıklarımı sorgulayarak hatalarımı veya yaptığım şeylerin iyi yönlerini inceledim. Eksikliklerimi telefi yoluna gittim."
Ö85. "Durum değerlendirmeleri yaparak eksik noktaları belirlemek ve kapatıcı adımlar atmak "
Ö105. "Öğrencilerle ve meslektaşlarımla yaşadığım olumlu ve olumsuz iletişim tecrübelerimi değerlendiriyorum…"
Ö106. "…Özdeğerlendirme yaparım. Fikirlerimin doğruluğunu sorgularım. Bildiğim hiçbirşeye kesin doğru demem."
Ö109. "İnsanlarla iletişimim güçlü tutuyorum."

Öğretmenlerin kendi **"kişisel bakım ve sağlığa özen gösterme"** temasına vurguları dikkate alındığında kişinin kendisine yaptığı yatırımın eğitim-öğretim ortamına olumlu dönüşlerin olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin kişisel bakımına ve sağlığına yönelik yaptığı çalışmaların öğretmenlik mesleği kişisel yeterlikleri arasında önemli yer tuttuğu araştırmada vurgulanan görüşler doğrultusunda söylenebilir. Bu görüşü destekleyen bazı görüşler şu şekilde sıralanabilir:

Ö10. "…Sürekli ve düzenli spor salonunda ve açık havada spor yaparım. Hobilerim var."
Ö38. "…Özellikle iyi, doğru bir insan olmanın zor olduğu dünyada gerek sosyal hayatta gerek özel hayatta oturmuş kişiliği kazanmanın yollarını ararım. Bunun dışında kendimden bir gömlek üst insanlarla dost olmak en büyük hobimdir."
Ö60. "Sporu yaşam tarzım haline getirdim…"
Ö113. "…Sevdiğim şeylere hayatın yoğunluğuna rağmen mutlaka vakit ayırırım."
Ö116. "Kişisel gelişimim için artık yaşadıklarıma takılmayıp yaşamadıklarımı yaşamaya çalışıyorum. Olayları olduğu gibi kabul etmeye çalışıyorum."

"Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma" alt temasında öğretmenlik mesleği kişisel gelişim yeterlikleri arasında diğer önemli bir başlık olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda söylenebilir. Öğretmenlerin katıldıkları kültürel ve sanatsal etkinlikler sayesinde kişisel gelişimlerine fayda da bulunacağı gibi mesleklerine de getirileri olacağı düşünülmektedir.

Ö45. "Ney kursu, fotoğrafçılık kursu, … yakın illere yapılan geziler yapmak."
Ö57. "…Alan gezileri ve arşiv belgeleri ile dünya görüşümü geliştiriyorum."

Ö81. "…sosyal etkinliklere katılmak."
Ö90. "…Tiyatro, sinema gibi sosyal aktivitelere katılmak."
Öğretmenlerin kişisel gelişim yeterlikleri arasında **"Türkiye ve dünya gündemini takip etme"** teması da yer almaktadır. Katılımcıların görüşlerine dayanarak bir öğretmenin kişisel gelişimini gerçekleştirmek için ülke ve dünya gündemini de takip etmesi, vizyonunu ve misyonunu buna göre belirlemesi gerektiği söylenebilir.
Ö7. "…günlük gazete takip etme"
Ö16. "…dünyadaki gelişmeleri takibe çalışıyorum."
Ö18. "…dünya çapında yenilikleri takip etme, değişen eğitim sistemini inceleme"
Ö38. "…Günceli takip ederim. Globelleşen dünyaya karşı ufkumu açık tutmak isterim…"
Öğretmenlerin kişisel gelişim yeterliklerini sağlamada ülke ve dünya gündemini takip ederek ufuklarını genişlettikleri, kültürel ve sanatsal etkinliklerle sosyal gelişimlerini sağladıkları, kişisel sağlık ve bakımlarına önem vererek bedenen ve ruhen gelişimlerini sağladıkları, meslektaşları ile iletişime geçerek kendi özdeğerlendirmelerini yaparak kendilerini daha iyi hale getirdikleri, çeşitli kişisel gelişim kaynaklarına ulaşarak daha nitelikli bireyler olma yolunda ilerledikleri düşünülebilir.
Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlere *"mesleki anlamda gelişiminiz için yaptıklarınız nelerdir?"* sorusu sorulmuştur ve verilen cevaplar doğrultusunda mesleki gelişim yeterlikleri belirlenmiştir. Bu yeterliklerden en fazla **mesleki gelişim faaliyetlerinde bulunma** alt temasına vurguda bulunulmuştur. Öğretmenlerin kendilerinin mesleki gelişimlerini gerçekleştirme faaliyetleri arasında; hizmetiçi eğitimler, yenilikleri takip etme, eğitim-öğretim alanında güncel olanı bulup kullanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (interneti- sosyal ağları ve medyayı kullanma), araştırmalar yapma, mesleki alanlarına yönelik yayınları takip etme, eğitim-öğretim alanına yönelik projeleri ve uygulamaları hazırlama ve bunlarda görevler alma, seminerler, sempozyumlar, kurslar ve gezilere katılma ve lisansüstü çalışmalarda bulunma yer almaktadır. Öğretmenlerin bu faaliyetlerde bulunarak kendilerini mesleki anlamda yeterli olacak seviyeye getirmeye çalıştıkları düşünülebilir. Ayrıca, bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliklerine sahip olmak için ne kadar çaba harcadıklarını ve bu çabalarının eğitim-öğretim ve kendileri için öneminin farkında olduklarını da göstermektedir. Bu yargıları destekleyecek bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:
Ö.16. "Alanımla alakalı konu anlatımlı, soru bankası kitaplardan yararlanıyorum. Yeni çıkan kitapları inceliyor derslere dahil etmeye özen gösteriyorum…"
Ö30. "Hizmetiçi kurslar, branşlarla ilgili yapılan toplantı ve seminerleri takip."
Ö41. "Güncellenen bilgileri takip etmek, alanımla ilgili dergi, kitap, makale okumak, eğitimlere katılmak."
Ö61. "Alanımda yüksek lisans yapmaktayım. Mesleğimle ilgili makaleleri vb. gibi takip etmeye çalışıyorum."
Ö71. "İnternet üzerinde Google akademide veya belli bilim insanlarının yazmış olduğu kitap, makale vb. materyallerle kendimi geliştirmeye çalışıyorum."
Ö72. "Platformlara üye olup oradaki gelişmeleri takip ediyorum."
Ö84. "Yabancı dil öğretiminde uygulanabilecek teknikler, yöntemler ve yaklaşımlarla ilgili makale ve yabancı dilde kitap okuyorum. Eğitim üzerine Türkçe ve İngilizce kitaplar okuyorum."
Ö95. "internetten konuyla ilgili makale ve videoları izlemekteyim."
Ö100. "Yönetmelikleri takip etmek"
Ö115. "Tübitak projesi hazırlıyoruz. Farklı öğretim yöntemleri araştıryorum…"
Öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliklerine sahip olmak için yaptıkları eylemlerden bir diğeri de **paydaşlarla iletişime** geçmektir. Öğretmenler kendi meslektaşlarıyla özellikle de daha deneyimli olanlarla iletişime geçerek kendilerini mesleki anlamda geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Özellikle daha deneyimli meslektaşlarıyla bağlantıya geçen öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenler oldukları bu araştırmada bulunan bir başka sonuçtur. Öğretmenlerin mesleki anlamda yeterliklerini sağlamada kendi meslektaşlarından fazla destek buldukları bu sonuçlar doğrultusunda söylenebilir. Bu görüşlere referans olacak öğretmen görüşleri ise şunlardır:
Ö17. "…aynı branştaki arkadaşlarımla sürekli diyalog halinde olmak."
Ö44. "Kendi branşımdan olan öğretmen arkadaşlarımın bulunduğu gruplara dahil oldum. Kendimi geliştirebilmek adına ve arkadaşlarla bilgi alışverişinde bulunabilmek için sürekli iletişim halindeyim."
Ö59. "Alanla ilgili grup çalışmalarına katılma, meslektaşlarla işbirliği yapma, alanında uzman kişilerden süpervizyon olmak."
Ö62. "Alanımla ve öğretmenlik mesleğimle ilgili tecrübeli öğretmenlerin ve idarecilerin görüş ve önerilerini dikkate alırım."
Ö81. "tecrübeli kişilerle alanımla ilgili fikir, bilgi alışverişi yapmak."
Ö83. "Sosyal ağlar ile meslektaşlarımla bilgi alışverişi."
Ö103. "…tecrübeli insanlarla bilgi paylaşımı."
Ö107. "Zümre toplantıları yapmak…"
Mesleki anlamda gelişim yeterliklerini sağlamada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda **"mesleki etiğe uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığı koruma"** alt teması oluşturulmuştur. Bu temaya öğretmenler mesleklerine olan bağlılıklarını ve mesleklerinin saygınlığını korumak için kendi mesleki gelişimlerine yaptıkları katkılarla sağladıklarını belirtmişlerdir. Mesleki anlamda yapılan yatırımların bu öğretmenlik mesleğinin itibarını ne kadar değiştirdiğinin öğretmenlerin farkında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ve mesleğe yönelik saygınlığın nasıl korunacağı konusunda yeterliğe sahip oldukları ve nasıl bir mesleki gelişim yolu izlemeleri gerektiğinin farkındalığına sahip oldukları söylenebilir. Bu yoruma vurguda bulunacak görüşlerden bazıları şunlardır:
Ö10. "…Yeni gelişmeleri, tarihi olaylarla ilgili bulunan yeni belge ve bilgileri, arkeolojiyi takip ederim."
Ö18. "Dil ve anlatım, iletişim ve branşıma hakim olmak için küresel bağlamda yenilikleri takip eder, bunu yaparken dijital dünyanın getirdiği faydalardan yararlanıp branşımı çağa uygun hale getirip bunu öğrenci seviyelerine indirip ders plan ve projeleri hayata geçiririm."
Ö75. "…Dolayısıyla kendimi geliştirmek zorunda olduğuma inanıyor ve sürekli derslere hazırlanıyorum"
Öğretmenlik mesleğinde **Türkiye ve dünya gündemini takip etme**nin önemli olduğunu bunun da bir mesleki gelişim yeterliği olduğu MEB tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerde bu yönde görüş belirterek MEB ile paralellik göstermektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü mesleki gelişimi sağlamada bu hususun da önemini vurgulamıştır. Türkiye ve dünya gündemini

MEB'in resmi web sayfası üzerinden takip ettiklerini ve bunları kendi mesleki gelişimlerine yansıttıklarını belirttikleri görüşlerinden anlaşılmaktadır. Öğretmelerin mesleki gelişim yeterlikleri arasında ülke ve dünya gündeminin takibinin yer aldığı ve bunun öneminin bilincinde oldukları aşağıdaki öğretmen görüşleri doğrultusunda da söylenebilir:
Ö53. "MEB'nın resmi internet sitesini takip ediyorum…"
Ö70. "Mesleki alanda gelişimimi sağlayabilmek için MEB ve internetten gerekli bilgilere ulaşmaya gayret gösteririm…"
Ö75. "İnternetten ve MEB kılavuz kitaplarından sürekli konuları araştırıp, eksiklerimi tamamlamaya çalışıyorum. Konu eksiklerimiz mutlaka oluyor…"
Ö115. "…MEB'in genelge ve yönetmeliklerini takip ediyorum."
Öğretmenlik mesleği özverili bir meslektir. Bu mesleği sevmeyen birinin yapması beraberinde birçok zorlukları getirir. Ancak seven biri kendini ve mesleğini geliştirme çabaları içine girer ve bu yeterliklere sahip olma bilincinde olur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının görüşleri doğrultusunda mesleklerini sevdikleri ve yaptıklarının bunun bir kanıtı olduğu söylenebilir. **"Mesleğini severek ve isteyerek yapma"** alt teması için öğretmenler özellikle sevgi terimleri kullanmamış, ancak yapılan birkaç mesleki gelişim faaliyeti referansa gösterilerek buna vurguda bulunulabilir:
Ö11. "…9-10-11-12. Sınıfların hepsinden derslere girmek…"
Ö80. "Farklı kişilerin uyguladıkları yöntemleri inceledim. Çoğunlukla deneme yanılma yöntemini kullanarak kendi yolumu belirledim."
Ö113. "Ders anlatımında ekstra materyal geliştirmeye çalışırım…"
"Kendini yeterli görüp bir şeyler yapmamak" alt temasına yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisi kendini mesleki anlamda yeterli görmüş ve bunun için herhangi bir şey yapmalarına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Ö15 kodlu öğretmen kendini yeterli görürken; Ö40 kodlu öğretmen ise deneyim ile gelişimin sağlanacağından ileri ki yıllarda bunu gerçekleştireceğini vurgulamıştır.
Öğretmenlerin mesleki gelişim yeterliklerini gerçekleştirecek yönde hizmetiçi eğitim kursları, seminerlere katılan, bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanan ve yenilikleri takip ederek bunları mesleğine yansıtan, meslektaşlarla iletişime geçerek bilgi ve deneyim alışverişinde bulunan, ülke ve dünya gündemini takip ederek gelişimleri ve değişimleri eğitim-öğretim ortamlarına yansıtacak düzeyde mesleğini seven ve bağlı bulunan bireyler olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ana başlığı altında tutum ve değerler kapsamında kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerinin sorgulandığı mevcut çalışmanın sonuçlarında, öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimlerinin ne düzeyde olduğunun farkında oldukları, bu yeterliklerinin olması gereken düzeyde olup olmadığını sorguladıkları ve olması gereken düzeye getirmek için yapılması gerekenlerin bilincinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kendi ve mesleki gelişimlerinin ne kadar önemli olduğunun ve bunun eğitim-öğretimin diğer safhalarını nasıl etkileyeceğinin farkında oldukları tespit edilmiştir.

Nitelikli bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesinde en büyük paya sahip öğretmenlerin, kişisel gelişim yeterliklerini sağlamada kişisel gelişim araçlarını kullandıkları, bireysel sağlık ve ihtiyaçlarını gidererek fiziksel ve ruhsal gelişimlerine fayda sağladıkları, sosyal aktivitelere katılım gösterdikleri, gündemi takip ettikleri, meslektaşları ile sıkı bir iletişim içinde oldukları ve kendilerinin özdeğerlendirmelerini yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada, mesleki gelişim yeterliklerini sağlayan öğretmenlerin, hizmetiçi eğitimlere, kurslara, seminerlere katılan, bilişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanabilen ve adapte olabilen, meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilen, ülke ve dünya dünya gündeminden haberdar olan, gelişim ve değişime açık olan mesleğini seven ve özverili olan bireyler oldukları görülmüştür. Öğretmeni geliştirmek olan mesleki gelişim faaliyetleri (Elçiçek, 2016), alan bilgisi ve alana yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin de yer aldığı, gerekli olan zaman ve paranın sağlandığı, üst yönetimlerin desteğinin alındığı, öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliklerinin gerçekleştiği zaman etkili olmaktadır (İlğan, 2013). Niteliği ve etkililiği önemli olan öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri için işbaşında alacakları mesleki yardım ve rehberlik önemlidir (Korkmaz, 2015). Bu sayede, öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayarak eğitim-öğretimin her kademesinde yer alan kurum ve bireylere hem de ülkesine katkıda bulunmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında mesleki ve kişisel yeterliklere sahip olmalarını sağlayacak daha fazla imkan ve zaman sağlanmalıdır. Hem eğitim-öğretim ortamlarında hem de bu ortamların dışında destekler sunulmalıdır. Motive olmaları sağlanmalıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Gedik, H. ve Sarpkaya Aktaş, G. (2016). Hayat boyu öğrenmeden yansımalar: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 277-294.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 41-56.

Korkmaz, İ. (2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde okul yöneticileri ve denetmenlerin etkililiğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 55-64.

MEB. (2006). *Temel eğitime destek projesi (TEDP) "Öğretmen eğitimi bileşeni"- Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim: 26 Haziran 2018, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim,* 58, 40-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğrencilerin Mobil Cihaz Kullanım Alışkanlıkları ve Mobil Cihaz Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi

Ahmet KAÇAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ahmtkacan@gmail.com

Özet

Son yıllarda hızla gelişen ve birçok alanda kullanılmaya başlanan mobil teknolojilerin eğitimde de kullanılması kaçınılmaz bir hal almıştır. E-öğrenme faaliyetleri mobil cihazlarla uyumlu hale getirilerek yeniden düzenlenmeye başlanmıştır. Mobil teknolojileri günlük hayatta ulaşım, sağlık, eğitim vb. pek çok amaçla kullanılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul ve lise öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıklarını ve mobil öğrenme cihazlarını kullanma öz yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören 215 ortaokul ve lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada veriler, "Öğrenci Bilgi Formu", 18 maddeden oluşan "Mobil Cihaz Kullanım Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" ve 27 maddeden oluşan "Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-yeterliği Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıllı cep telefonu kullandığı ve akıllı cep telefonlarında internet paketinin olduğu, yine büyük çoğunluğunun günde 2 saatten fazla mobil cihaz kullandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyal paylaşım uygulamaları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıklarını belirleme anketine baktığımızda; öğrenciler genellikle mobil cihazları araştırma yapmak, eğitim amaçlı kullanmak, fotoğraf çekmek, fotoğraf paylaşmak, interneti kullanmak, oyun oynamak, sohbet etmek ve sosyal paylaşım sitelerine girmek amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin mobil cihazları kullanım öz yeterliği ölçeğine baktığımızda ise; öğrencilerin büyük çoğunluğunun mobil cihazlara bir dosya kaydedip açabildikleri, anlatılan konuyla ilgili çektiği videoyu paylaşabildikleri, mobil öğrenme ortamında paylaşılan dosyayı indirebildikleri, bilmedikleri kelimelerle ilgili e-sözlük kullanabildikleri, bir mobil öğrenme ortamı için gerekli olan yazılım/programları web sitelerinden indirip kurabildikleri, bir mobil öğrenme ortamında her türlü (farklı marka, model, işletim sistemi vb.) mobil cihazı rahatlıkla kullanabildikleri, bir mobil öğrenme ortamına girmek için internete bağlanabildikleri belirlenmiş ve öğrencilerin mobil cihaz öz yeterlilik inançlarının çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, özel bir okulda uygulamanın yapılması ile elde edilmiş olduğu için, aynı çalışmanın birkaç devlet okulunda tekrar uygulanabileceği öngörülmektedir. Mobil cihaz uygulamaları kullanım alışkanlıkları öz yeterlilikleri üzerine daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği, gerek öğrenci profili, gerekse öğretmenler açısından başka çalışmaların da yapılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Mobil öğrenme, Mobil cihaz kullanımı, Mobil uygulamalar, Ortaokul, Lise*

Examination the Mobile Device Usage Habits of Students

Ahmet KAÇAN
Ondokuz Mayis University
ahmtkacan@gmail.com

Abstract

That mobile Technologies, rapidly evolving recently and being used in many areas, have become inevitable to be used in education as well. E-learning activities have begun to be rearranged by being made compatible with mobile devices. Mobil technologies are used in daily life for many purposes such as transportation, health, education etc.. The purpose of this study is to examine the mobile device usage habits of Middle and High School Students and the students' self-efficacy on mobile learning devices usage, considering various factors. With this perspective, the research has been designed in the correlational scanning model. In the research, the study group consisted of 215 Middle and High School Students studying in a Private Educational Institution. In the study, the data was obtained by "the Student information form" , "the survey for determining the mobile device usage habits", consisting of 18 options and "The Self –Efficacy Scale Using the Mobile Learning Devices", consisting of 27 options. As a result of the research has been determined that the vast of majority of the students use smart phones, have the internet packages in their mobiles and also most of them use their smart phones more than two hours a day. Most of the students expressed that they have knowledge about social media applications and use them. When we look into the survey of students' mobile devices usage habits, the students have stated that they usually use their mobiles to do research, study, play games, chat and surf the social media. When we look into the students' self-efficacy scale using mobile devices, it has been determined that the majority of the students can save and open a file on their mobil devices, share the videos they have recorded, download a shared file in the mobile learning environment, use E-dictionary, download and run the programmes required, use any kind of mobile devices, connect the internet and their self-efficacy confidence is advanced for the usage of mobile devices. This research has been carried out in a Private Educational Institution and it has been envisaged that the same research needs to be carried out in a State Educational Institution. It is supposed to be researched on the mobile device usage habits,self-efficacy confidence and it is thouhgt that another researches consisted of both students and teachers could be carried out.

Keywords: *Mobile learning, Mobile device usage, Mobile applications, Middle and high school*

1. Giriş

Günümüzde bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bilgiye ulaşmak, internet ve mobil teknolojileri yardımıyla daha hızlı gerçekleşmektedir. Bilgiye ulaşmada mobil teknolojilerinin kullanılması, mobil teknolojileri ile öğrenme arasında bir etkileşimin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu etkileşim ise, mobil öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Mobil öğrenmenin literatürde farklı tanımları bulunmaktadır. Trifonova'ya (2003) göre mobil öğrenme, mobil cihazlar yardımıyla oluşan tüm öğrenme ve öğretme faaliyeti olarak tanımlanırken, Niazi (2007) öğrenme ve öğretme aşamasında, laptop, cep telefonu, ve tablet gibi araçların kullanılmasıyla meydana gelen öğrenmeler olarak tanımlamaktadır. Kinshuk (2003) ise teknoloji ile birlikte devamlı gelişen ve e-öğrenmenin bir uzantısı olarak tanımlamaktadır. "*Mobil öğrenme, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin mobil cihaz ve teknolojiler aracılığı ile sağlandığı bir e-öğrenme modelidir. E-öğrenme bir uzaktan eğitim modeliyken, mobil öğrenme de e-öğrenme kavramı içine giren bir öğrenme modelidir"(TeknologWeb.com)".*Bu

tanımlardan yola çıkarak, mobil öğrenme; öğretim materyallerine akıllı telefon, PDA ve tablet gibi cihazlar yardımıyla erişilerek öğrenmelerin gerçekleşmesi olarak tanımlanabilmektedir. Mobil öğrenmelerin gerçekleşmesinin, mobil cihazların yardımıyla sağlandığı düşünülmektedir. Mobil cihazların bilgiye erişmeyi kolaylaştırdığı ve bireyler arasındaki etkileşimi artırdığı düşünülmektedir. Demir ve Akpınar'a (2016) göre mobil cihazlar, bilgiye erişim durumumuzu farklılaştırmaktadır. Bu farklılaşmaların en önemlisi, bilgiye ulaşmanın zaman ve mekândan bağımsız olmasıdır. Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesinin, yeni öğrenme ortamlarının oluşmasına neden olduğu düşünülmektedir. Gelişen bu teknoloji ile birlikte de öğretim materyalleri teknolojiye entegre edilmeye başlanmıştır. Bilgisayarların, tabletlerin ve akıllı cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla birlikte de eğitim materyalleri bu cihazlara uyumlu hale getirildiği düşünülmektedir.. İnternetin yaygınlaşmasından sonra bu cihazlar yardımıyla bilgiye ulaşmanın çok daha hızlı ve kolay olduğu düşünülmektedir. İnternetin yaygınlaşmasıyla bu cihazlar sayesinde bilginin işlenmesi, depolanması ve başka bir yere aktarılması oldukça kolay bir hal almış bulunmaktadır.

Mobil teknolojilerinin kullanımının artmasıyla birlikte, mobil teknolojiler için mobil uygulamalar geliştirilmeye başlanmış, ders içerikleri mobil uygulamalar ile uyumlu hale getirilerek kullanıcılara sunulmaya başlanmıştır. Mobil teknolojilerinin çok fazla kullanıldığı günümüzde, öğrencilerin bu teknolojileri hangi amaçla kullandıkları, mobil teknolojiler ile ne kadar zaman geçirdikleri, mobil teknolojileri ne düzeyde kullandıklarının bilinmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Mobil teknolojilere uyumlu eğitim içerikleri hazırlanırken hangi cihazın ya da hangi tekniğin daha ekili olacağı, öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlığının bilinmesiyle bu cihaz ve uygulamaların daha verimli kullanılmasına imkân tanıyacaktır.

Mobil cihazlar ve internet sayesinde kullanıcılar istedikleri bilgiye istedikleri yerden kolayca ulaşabilmektedirler. Mobil teknolojilerin yaygın kullanılmasına karşın ülkemizde mobil öğrenme ile ilgili yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının geliştirmiş olduğu proje kapsamında mobil öğrenme ile ilgili öğrencilere tablet bilgisayar dağıtılmış (FATİH projesi kapsamında), mobil öğrenmenin gerçekleşmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil cihaz kullanım öz yeterliliklerini araştırılması amaclanmıştır. Araştırmada öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları nelerdir, öğrencilerin mobil cihaz kullanım öz yeterlilikleri nelerdir, öğrenciler mobil cihazları ne sıklıkla kullanıyor, öğrenciler mobil cihazları hangi amaçla kullanıyor? gibi sorulara cevap aranmaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle mobil cihazların kullanımının da arttığı düşünülmektedir. Birçok eğitim materyalinin mobil cihazları uyumlu hale getirildiği düşünülmektedir. Öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıklarının ve mobil cihaz öz yeterliliklerinin bilinmesiyle öğrencilere uygun öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği düşünülmektedir. Mobil cihazlar için öğrenme tasarımları yapılırken, öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil cihaz kullanım öz yeterliliklerinin bilinmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin hangi mobil cihazları ve hangi uygulamaları kullandıkları bilinirse, mobil öğrenme ortamları da bu dogrultuda geliştirileceği düşünülmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma gelecekte yapılacak olan mobil uygulamaların ve mobil içeriklerin planlamasında yol göstereceği düşünüldüğünden önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, tarama modellerinden ilişkisel taramayöntemi kullanılmıştır.*"Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir"*(Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç, 2008).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Samsun İlkadım İlçesi'nki özel okullar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Samsun İlkadım İlçesi'ndeki özel bir eğitim kurumunda öğrenim gören 215 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında öğrencilere uygulanan anket ve ölçek bilgisayar üzerinden öğrencilerin gönüllülük esasına dayanarak online toplanmıştır. Her bir öğrenci grubu bilgisayar laboratuvarına alınmış, Bilgisayar laboratuvarına alınan her bir grup için anket ile ilgili ön bilgilendirmeler yapılmış daha sonrada her bir öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde anket online uygulanmıştır. Elde edilen veriler daha sonra araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.
Araştırmada veriler, "Öğrenci Bilgi Formu", 18 maddeden oluşan "Mobil Cihaz Kullanım Alışkanlıklarını Belirleme Anketi" ve 27 maddeden oluşan "Mobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz-yeterliği Ölçeği" ile elde edilmiştir. Bu ölçek Şener (2016) tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve ölçeğin toplam Cronbach alpha değeri 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçek beş ayrı faktörde ayrı güvenirlik analizlerine tabi tutulmuştur. Mobil Cihazlarla e-posta Kullanabilme ve Dosya Paylaşabilme olarak isimlendirilen Birinci faktörü oluşturan maddelerin Cronbach Alfa değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ikinci faktörü olan Bir Mobil Öğrenme Ortamıyla Beraber Sosyal Paylaşım / Anlık İletişim Uygulamaları Kullanabilme Faktörünü oluşturan maddelerin Cronbach Alfa değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin üçüncü faktörü olan Mobil Cihazlarla Ders Etkinlikleri Yapabilme Faktörünü oluşturan maddelerin Cronbach Alfa değeri 0.79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin dördüncü faktörü olan Mobil Cihazlarla Elektronik Bilgi Kaynaklarını Kullanabilme Faktörünü oluşturan maddelerin Cronbach Alfa değeri 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçeğin beşinci faktörü olan Mobil Cihaz Kullanabilme Faktörünü oluşturan maddelerin Cronbach Alfa değeri 0.73 olarak bulunmuştur.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin toplanmasından sonra veriler, SPSS 22.0 programına girilerek analiz edilmiştir. Söz konusu programda veriler frekans ve yüzde hesaplamasıyla analiz edilmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılarak sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölüm mobil internet paketi sahipliğine ilişkin bulgular, mobil cihaz kullanım alışkanlıklarına ilişkin bulgular ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz yeterliliğine ilişkin araştırmada elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Araştırma GrubununMobil Internet Paketi Sahipliğine Ilişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada, öğrencilerin mobil internet paketi sahipliğine ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılım içeriği ile tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma GrubununMobil İnternet Paketi Sahipliğine Göre Dağılımı*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet sahibim	192	89,3
Hayır, sahip değilim	23	10,7

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %89,3'ünün mobil internet paketine sahip olduğu, %10,7'sinin ise mobil internet paketine sahip olmadığı görülmektedir.

Araştırma GrubununMobil Cihaz Kullanım Alışkanlıklarına Ilişkin Bulgular

Yapılan araştırmada öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıklarına ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılım içeriği ile tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğrencilerin Kullandıkları Mobil Cihazlara Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akıllı cep telefonu	204	94,9
Cep telefonu	25	11,6
Dizüstü bilgisayar	148	68,8
MP3 çalar	62	28,8
PDA	5	2,3
Tablet	127	59,1
Kullanmıyorum	5	2,3
Diğer	17	8,4

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %94,9'u akıllı cep telefonu, %11,6'sı cep telefonu, %68,8'i dizüstü bilgisayar, 28,8'i mp3 çalar, %2,3'ü PDA, %59,1'i tablet, %8,4'ü ise diğer mobil cihazları kullandığını belirtmiş ve %2,3'ü ise mobil cihaz kullanmadıklarını belirmişlerdir.

Tablo 3. *Öğrencilerin Günlük Mobil Cihaz Kullanım Sürelerine Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 saatten az	18	8,4
1 saat	17	7,9
2 saat	49	22,8
3 saat	47	21,9
4 saat	24	11,2
5 saat	37	17,2
6 saat	11	5,1
7 saat	8	3,7
8 saat	8	3,7
9 saat	3	1,4
10 saat	16	7,4
Diğer	9	4,2

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin %8,4'ü 1 saatten az, %7,9'u 1 saat, %22,8'i 2 saat, %21,9'u 3 saat, %11,2'si 4 saat, %17,2'si 5 saat, %5,1'i 6 saat, %3,7'si 7 saat, %3,7'si 8 saat, %1,4'ü 9 saat, %7,4'ü 10 saat ve %4,2'si ise diğer süresini işaretlemişlerdir.

Tablo 4. *Günlük Cep Telefonu Ile Konuşma Süresine Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
10 dakikadan az	87	40,5
10-20 dakika	56	26
20-30 dakika	22	10,2
30-40 dakika	23	10,7
40-50 dakika	12	5,6
50-60 dakika	29	13,5
Diğer	15	7,4

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %40,5'i 10 dakikadan az, %26'sı 10-20 dakika, %10,2'si 20-30 dakika, %10,7'si 30-40 dakika, %5,6'sı 40-50 dakika, %13,5'i 50-60 dakika ve %7,4'ü ise diğer süresini belirtmişlerdir.

Tablo 5. *Günlük Operatörden Gönderilen Kısa Mesaj Sayısına Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
10 mesajdan az	128	59,5
10-20 mesaj	24	11,2
20-30 mesaj	17	7,9
30-40 mesaj	14	6,5

40-50 mesaj	5	2,3
50-60 mesaj	17	7,9
Diğer	25	12

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %59,5'i 10 mesajdan az, %11,2'si 10-20 mesaj, %7,9'u 20-30 mesaj, %6,5'i 30-40 mesaj, %2,3'ü 40-50 mesaj, %7,9'u 50-60 mesaj ve %12'si ise diğer sayısını işaretlemişlerdir.

Tablo 6. *Günlük Internet Üzerinden (Whatsapp, MSN Vs.) Gönderilen Kısa Mesaj Sayısına Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
10 mesajdan az	31	14,4
10-20 mesaj	33	15,3
20-30 mesaj	23	10,7
30-40 mesaj	20	9,3
40-50 mesaj	14	6,5
50-60 mesaj	56	26
Diğer	62	29,8

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin %14,4'ü 10 mesajdan az, %15,3'ü 10-20 mesaj, %10,7'si 20-30 mesaj, %9,3'ü 30-40 mesaj, %6,5'i 40-50 mesaj, %26'sı 50-60 mesaj ve %29,8'i ise diğer mesaj sayısını

Tablo 7. *Iletişim Uygulamalarında Kullanılan Programlara Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Facebook Messenger	92	42,8
MSN Messenger	44	20,5
WhatsApp Messenger	202	94
Kullanmıyorum	9	4,2
Diğer	28	13,5

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin %42,8'i Facebook Messenger, %20,5'i MSN Messenger, %94'ü WhatsApp Messenger, %4,2'si kullanmıyorum, %13,5'i ise diğer iletişim uygulamalarını tercih ettikleri belirtmişlerdir.

Tablo 8. *Sosyal Paylaşım Uygulamalarında Kullanılan Programlara Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Facebook	107	49,8
İnstagram	197	91,6
Twitter	71	33
Youtube	189	87,9
Kullanmıyorum	6	2,8
Diğer	12	5,7

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin %49,8'i Facebook, %91,6'sı İnstagram, %33'ü Twitter, %87,9'u Youtube, %2,8'i kullanmıyorum ve %5,7'si ise diğer sosyal paylaşım uygulamalarını tercih ettikleri belirtmişlerdir.

Tablo 9. *Yabancı Dil Sözlük ve Çeviri Uygulamalarında Kullanılan Programlara Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dictionary	55	25,6
Google Translate	173	80,5
Sesli Mobile	30	14
Kullanmıyorum	21	9,8
Diğer	14	6,7

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin %25,6'sı Dictionary, %80,5'i Google Translate, %14'ü Sesli Mobile, %9,8'i Kullanmıyorum ve %6,7'si ise diğer uygulamaları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10. *Haber ve Kitap Okuma Uygulamalarına Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgim var	88	40,9
Bilgim yok	72	33,5
Kısmen bilgim var	55	25,6

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin %40,9'u bilgim var, %33,5'i bilgim yok ve %25,6'sı ise kısmen bilgim var cevabını verdikleri görülmektedir.

Tablo 11. *Haber ve Kitap Okuma Uygulamalarında Kullanılan Programlara Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Adobe Reader	55	25,6
Kindle Reader	14	6,5
Pulse	10	4,7
Kullanmıyorum	138	64,2
Diğer	21	10

Tablo 11. incelendiğinde öğrencilerin %25,6'sı Adobe Reader, %6,5'i Kindle Reader, %4,7'si Pulse, %64,2'si kullanmadığını, %10'u ise diğer haber ve kitap okuma uygulamalarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12. incelendiğinde öğrencilerin %79,1' araştırma yapmak, %69,8'i eğitim amaçlı, %78,1'i fotoğraf çekmek, %74,4'ü fotoğraf paylaşmak, %88,8'i interneti kullanmak, %81,9'u oyun oynamak, %89,3'ü sohbet etmek, %84,2'si sosyal paylaşım sitelerine girmek ve %3,5'i ise diğer amaçlarla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12. *Mobil Cihazların Kullanım Amaçlarına Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Araştırma yapmak	170	79,1
Eğitim amaçlı	150	69,8
Fotoğraf çekmek	168	78,1
Fotoğraf Paylaşmak	160	74,4
İnterneti kullanmak	191	88,8
Oyun oynamak	176	81,9
Sohbet etmek	192	89,3
Sosyal paylaşım sitelerine girmek	181	84,2
Diğer	7	3,5

Tablo 13. *Eğitim Amaçlı Etkinlikler Için Mobil Cihaz Kullanıma Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Araştırma yapmak	168	78,1
Eğitsel oyun oynamak	50	23,3
E-kitap okumak	34	15,8
Ev ödevini yapmak	132	61,4
Sözlük kullanmak	116	54
Test çözmek	82	38,1
Video izlemek	179	83,3
Diğer	7	3,5

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin %78,1'i Araştırma yapmak, %23,3'ü Eğitsel oyun oynamak, %15,8'i E-kitap okumak, %61,4'ü Ev ödevi yapmak, %54'ü sözlük kullanmak, %38,1'i Test çözmek, %83,3'ü Video izlemek ve %3,5'i ise diğer amaçlar için kullandıklarını belirtmişlerdir.

ÖğrencilerinMobil Öğrenme Araçlarını Kullanma Öz Yeterliliği Ilişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada öğrencilerin mobil öğrenme araçlarını kullanma öz yeterliliği ilişkin veriler frekans ve yüzde dağılım içeriği ile tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 14. *Mobil Öğrenme Ortamında Her Türlü Mobil Cihazı Rahatlıkla Kullanmaya Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	101	47
Çoğunlukla	74	34
Bazen	21	10
Nadiren	11	5
Hiç	8	4

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin %47'si her zaman, %34'ü çoğunlukla, %10'u bazen, %5'i nadiren ve %4'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 15. *Mobil Öğrenme Ortamında Yeni Bir Problemle Karşılaştığında Bu Problemi Çözebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	76	36
Çoğunlukla	74	34
Bazen	50	23
Nadiren	9	4
Hiç	6	3

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin %36'sı her zaman, %34'ü çoğunlukla, %23'ü bazen, %4'ü nadiren ve %3'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 16. Mobil Cihazlarla Ilgili Terimlere Ve Kavramlara Hâkim Olduğuna Ilişkin Bulgular

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	73	34
Çoğunlukla	75	35
Bazen	43	20
Nadiren	15	7
Hiç	9	4

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %34'ü her zaman, %35'i çoğunlukla, %20'si bazen, %7'si nadiren ve %4'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 17. *Bir Mobil Öğrenme Ortamı İçin Gerekli Olan Yazılım/Programları Kullanmaya Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	128	60
Çoğunlukla	40	18
Bazen	24	11
Nadiren	13	6
Hiç	10	5

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin %60'ı her zaman, %18'i çoğunlukla, %11'i bazen, %6'sı nadiren ve %5'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 18. *Bir Mobil Öğrenme Ortamı Için Gerekli Olan Yazılım/Programları Web Sitelerinden Indirip Kurabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	80	38
Çoğunlukla	50	23
Bazen	52	24
Nadiren	18	8
Hiç	15	7

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin %38'i her zaman, %23'ü çoğunlukla, %24'ü bazen, %8'i nadiren ve %7'si ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 19. *Resmi Sitelerden Öğrenmeyi Destekleyecek Bilgilere Ulaşabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	108	50
Çoğunlukla	47	22
Bazen	26	12
Nadiren	19	9
Hiç	15	7

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin %50'si her zaman, %22'si çoğunlukla, %12'si bazen, %9'u nadiren ve %7'si ise Hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 20. *Araştırma Yapmak Için Internetten Kütüphanelerdeki Kaynaklara Erişebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	92	43
Çoğunlukla	50	23
Bazen	40	19
Nadiren	15	7
Hiç	17	8

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin %43'ü her zaman, %23'ü çoğunlukla, %19'u bazen, %7'si nadiren ve %8'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 21. *E-Kitap Indirebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	63	29
Çoğunlukla	32	15
Bazen	34	16
Nadiren	28	13
Hiç	57	27

Tablo 21 incelendiğinde öğrencilerin %29'u her zaman, %15'i çoğunlukla, %16'sı bazen, %13'ü nadiren ve %27'si ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 22. *E-Kitaptan Ders Çalışabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	64	30
Çoğunlukla	32	15
Bazen	34	16
Nadiren	28	13
Hiç	56	26

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin %30'u her zaman, %32'si çoğunlukla, %16'sı bazen, %13'ü nadiren ve %26'sı ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 23. *Bilinmeyen Kelimelerle Ilgili E-Sözlük Kullanabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	106	50
Çoğunlukla	46	21
Bazen	28	13
Nadiren	15	7
Hiç	19	9

Tablo 23 incelendiğinde öğrencilerin %50'si her zaman, %21'i çoğunlukla, %13'ü bazen, %7'si nadiren ve %9'u ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 24. *Derslerle Ilgili Notlar Tutabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	114	53
Çoğunlukla	43	20
Bazen	28	13
Nadiren	12	6
Hiç	17	8

Tablo 24 incelendiğinde öğrencilerin %53'ü her zaman, %20'si çoğunlukla, %13'ü bazen, %6'sı nadiren ve %8'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 25. *Derslerle Ilgili Videoları Izleyebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	131	61
Çoğunlukla	41	19
Bazen	28	13
Nadiren	2	1
Hiç	12	6

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin %61'i her zaman, %19'u çoğunlukla, %13'ü bazen, %1'i nadiren ve %6'sı ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 26. *Proje/Ödev Konularıyla Ilgili Internetten Resim Indirebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	139	65
Çoğunlukla	39	18
Bazen	21	10
Nadiren	7	3
Hiç	8	4

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin %65'i her zaman, %18'i çoğunlukla, %10'u bazen, %3'ü nadiren ve %4'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir

Tablo 27. *Proje/Ödev Konularımla Ilgili Internetten Video Indirebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	123	57
Çoğunlukla	39	18
Bazen	24	11
Nadiren	13	13
Hiç	15	7

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin %57'si her zaman, %18'i çoğunlukla, %11'i bazen, %13'ü nadiren ve %7'si ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 28. *Mobil Öğrenme Ortamında Paylaşılan Dosyayı Indirebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	97	45
Çoğunlukla	44	21
Bazen	33	15
Nadiren	20	9
Hiç	20	9

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin %45'i her zaman, %21'i çoğunlukla, %15'i bazen, %9'u nadiren ve %9'u ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 29. *Yaptığı Çalışmaları Dosya Arşiv Programları Ile Arşivleyebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	81	38
Çoğunlukla	50	23
Bazen	29	14
Nadiren	26	12
Hiç	28	13

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin %28'i her zaman, %23'ü çoğunlukla, %14'ü bazen, %12'si nadiren ve %13'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 30. *İletişim Kurmak Için Bir E-Posta Sisteminde Oturum Açıp Kapatabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	131	61
Çoğunlukla	34	16
Bazen	20	9
Nadiren	14	7
Hiç	15	7

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin %61'i her zaman, %16'sı çoğunlukla, %9'u bazen, %7'si nadiren ve %7'si ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo31.*Bir E-Posta Mesajını Yanıtlayabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	128	60
Çoğunlukla	37	17
Bazen	23	11
Nadiren	16	7
Hiç	10	5

Tablo 31 incelendiğinde öğrencilerin %60'ı her zaman, %17'si çoğunlukla, %11'i bazen, %7'si nadiren ve %5'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 32. *E-Posta Ekinde Gelen Bir Dosyayı Kaydedip Açabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	111	52
Çoğunlukla	40	19
Bazen	27	13
Nadiren	15	7
Hiç	21	10

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin %52'si her zaman, %19'u çoğunlukla, %13'ü bazen, %7'si nadiren ve %10'u ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 33. *Bir E-Postaya Dosya Ekleyip Gönderebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	102	48
Çoğunlukla	33	15
Bazen	40	19
Nadiren	16	7
Hiç	23	11

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin %48'i her zaman, %15'i çoğunlukla, %19'u bazen, %7'si nadiren ve %11'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 34. *Anlatılan Konuyla Ilgili Çekilen Videoyu Paylaşabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	115	54
Çoğunlukla	45	21
Bazen	22	10
Nadiren	15	7
Hiç	17	8

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin %54'ü her zaman, %21'i çoğunlukla, %10'u bazen, %7'si nadiren ve %8'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 35. *Bir Mobil Öğrenme Ortamına Girmek Için Internete Bağlanabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	140	65
Çoğunlukla	40	19
Bazen	22	10
Nadiren	6	3
Hiç	6	3

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin %65'i her zaman, %19'u çoğunlukla, %10'u bazen, %3'ü nadiren ve %3'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 36. *Mobil Cihazıma Bir Dosya Kaydedip Açabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	126	59
Çoğunlukla	40	19
Bazen	27	13
Nadiren	9	4
Hiç	12	6

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin %59'u her zaman, %19'u çoğunlukla, %13'ü bazen, %4'ü nadiren ve %6'sı ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 37. *Dosya Ekleyip Gönderebilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	109	51
Çoğunlukla	43	20
Bazen	28	13
Nadiren	15	7
Hiç	19	9

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin %51'i her zaman, %20'si çoğunlukla, %13'ü bazen, %7'si nadiren ve %9'u ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 38. *Dosya Paylaşımlarında Bulunabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	112	52
Çoğunlukla	44	21
Bazen	28	13
Nadiren	12	6
Hiç	18	8

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin %52'si her zaman, %21'i çoğunlukla, %13'ü bazen, %6'sı nadiren ve %8'i ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 39. *Ders/Ödevlerim Hakkında Arkadaşları ile Iletişim Kurabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	145	68
Çoğunlukla	34	16
Bazen	22	10
Nadiren	5	2
Hiç	8	4

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin %68'i her zaman, %16'sı çoğunlukla, %10'u bazen, %2'si nadiren ve %4'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

Tablo 40. *Arkadaşlarımla Bir Konu Hakkında Tartışabilmeye Ilişkin Bulgular*

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	159	74
Çoğunlukla	26	12
Bazen	16	7
Nadiren	4	2
Hiç	9	4

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin %74'ü her zaman, %12'si çoğunlukla, %7'si bazen, %2'si nadiren ve %4'ü ise hiç seçeneğini işaretlemişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğrenme metotları da değişmiştir. Artık bilgiye dünyanın her yerinden anlık ulaşılabilmektedir. Mobil teknolojiler bilgiye ulaşmada önemli bir rol üstlenmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil cihaz kullanım öz yeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hangi mobil cihazları kullandıkları, mobil cihazları ne kadar süre kullandıkları, mobil cihazları hangi amaçla kullandıkları, mobil cihaz kullanım öz yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu gibi sorulara cevap aranmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun mobil internet paketine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genellikle internet paketi olan mobil cihazları tercih ettikleri görülmektedir. Bu duruma, mobil öğrenme faaliyetlerinde internetin de kullanılabileceği yorumu yapılabilir. Yıldırım'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin büyük çoğunluğunun mobil cihazlarında internet paketinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan artaştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun akıllı cep telefonu kullandığı görülmektedir. Bulduklu ve Özer'in (2016) yapmış oldukları benzer bir araştırmada da öğrencilerin çoğunluğunun akıllı cep telefonu kullandıkları tespit edilmiştir.

Mobil teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte bu cihazlar ile geçirilen zamanın da arttığı görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin büyük çoğunluğunun günde 2-3 saat arası mobil cihazlar ile zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte mobil cihazlarda da kullanımı artmış ve özellikle akıllı telefonlarda konuşma süresi düşmüş, bunun yerini WhatsApp gibi mesajlaşma uygulamaları almıştır. Araştırmadaki bulgulara bakarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun cep telefonu ile uzun süre konuşmadıkları yorumu yapılabilir. Fakat Bal'ın (2013) yılında yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin ortalama 39,42 dakika cep telefonu ile konuştukları tespit edilmiştir. Bu araştırmadan da yola çıkarak zamanla öğrencilerin cep telefonu ile konuşma sürelerinin düştüğü yorumu yapılabilir. Anlık mesajlaşma uygulamalarının artması operatörler üzerinden gönderilen mesaj sayılarını da etkilemiş, operatörler üzerinde gönderilen mesaj sayıları da azalmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular da bu yorumu destekler niteliktedir. Elde edilen bulgularda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun operatörler üzerinde çok fazla mesaj göndermedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu operatörler üzerinden mesaj göndermek yerine WhatsApp Messenger uygulaması üzerinden mesajlaştığını belirtmiştir.

Mobil teknolojilerinin yoğun kullanılmasıyla birlikte sosyal medya kullanımı da artmış ve bazı sosyal paylaşım uygulamaları ön plana çıkmaya başlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyal paylaşım uygulaması olarak Facebook ve İnstagram'ı seçtikleri görülmektedir. Yapılan birçok benzer araştırmada da elde edilen bulgularda, en çok kullanılan sosyal paylaşım sitelerinin başında Facebook ve İnstagram'ın geldiğini göstermektedir. Ortar ve Argın'ın (2004) yapmış oldukları benzer araştırmada en çok kullanılan sosyal medya paylaşım uygulaması olarak facebook görülmektedir. Yine Kuyucu'nun (2017) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun sosyal paylaşım uygulaması olarak instagram'ı tercih ettikleri görülmektedir. Sosyal paylaşım uygulamaları çok yoğun kullanılmasına karşın, haber ve kitap okuma uygulamalarından öğrencilerin yeterince haberdar olmadıkları araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Sözkonusu bu durumda öğrencilerin bu uygulamalara yeterince yönlendirilmemesinin, ya da bu tür uygulamaların fazla kullanılmamasının neden olabileceği düşünülmektedir. Yine benzer bir şekilde araştırmadan elde edilen bulgularda öğrencilerin çoğunluğunun haber ve kitap okuma uygulamalarını kullanmadıkları sonucu da elde edilmiştir. Mobil cihazların sık kullanılması bu cihazlar için farklı uygulamalar geliştirilmesine sebep olmuştur. Araştırmada elde edilen bulgularda öğrencilerin mobil cihaz uygulamalarını değişik amaçlarla kullandıkları görülmektedir. Bunlarında başında eğitim amaçlı video izlemek gelmektedir.

Demir'in (2014) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş ve öğrenciler mobil cihazları değişik amaçlar için kullandıklarını belirtmişlerdir.
Araştırmada elde edilen bir başka ilginç bulgu ise, öğrencilerin mobil cihazlar üzerinde yoğun bir şekilde oyun oynamalarına rağmen, eğitsel oyun oynama oranının son derece düşük çıktığı görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin oyun oynamayı yüksek oranda tercih ettiklerini fakat eğitsel oyun oynamayı pek tercih etmedikleri yorumunu yapılabilmektedir.
Öğrencilerin mobil cihaz kullanım öz yeterlilikleri bulgularına baktığımızda ise, öğrencilerin mobil cihaz kullanım öz yeterliliklerinin genelde yüksek olduğu görülürken, arkadaşları ile bir konu hakkında tartışmanın diğerlerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğrenciler arasında tartışma yapabilecekleri etkinlikler oluşturulup, bir konu hakkında mobil cihazları kullanarak sosyal medya üzerinden tartışmaları sağlana bilir yorumu yapılabilmektedir. Yine araştırmada elde edilen ilginç bir bulgu ise öğrencilerin e-kitap indireme ve e-kitaptan ders çalışma oranlarının düşük olmasıdır. Söz konusu bu durumdaise öğrenciler ya yeterince yönlendirilemiyor, ya da yeterince e-kitap uygulaması mevcut değil yorumu yapılabilmektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlar, özel bir okulda uygulamanın yapılması ile elde edilmiş olduğu için, aynı çalışmanın birkaç devlet okulunda tekrar uygulanabileceği öngörülmektedir. Mobil cihaz uygulamaları kullanım alışkanlıkları öz yeterlilikleri üzerine daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği, gerek öğrenci profili, gerekse öğretmenler açısından başka çalışmaların da yapılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Bal, E.(2013). *Teknoloji çağında cep telefonu kullanım alışkanlıkları ve motivasyonlar: selçuk üniversitesi öğrencileri üzerine bir inceleme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bozkurt, A.(2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 65-81.

Büyüköztürk, Ş.,&Kılıç,E.&Akgün,Ö.E.&Karadeniz,Ş.&Demirel,F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Pagem Akademi.

Bulduklu,Y.,&Özer,N.(2016).Gençlerin akıllı telefon kullanım motivasyonları. *İnsan ve toplum bilimleri araştırma dergisi*,5 (8),2963-2986.

Demir, K., & Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.

Demir, K. (2014). *Grafik ve animasyon dersindeki mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Elçiçek, M. (2015) *Mobil öğrenme yönetim sisteminin öğrenenlerin akademik başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Karaoğlan Yılmaz, F. G., Dilen, A., & Durmuş, H. (2018). The examination of high school students' self-efficacy levels of mobile learning tools. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(1), 1-12

Kinshuk (2003). *Adaptive mobile learning technologies.* Department of Information Systems: Massey University, New Zealand.

Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "akıllı telefon(kolik)" üniversite gençliği. *global media journal TR edition*, 7(14), 328-359.

Niazi, R. (2007). Desing And İmplementation Of A Device-İndependent Platform ForMobile Learning. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Canada: The University of Guelph.

Oktar, M.,&Argın,S. (2014).Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi,*3 (3),1-13.

Şener, A. (2016).*Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihaz kullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının incelenmesi: İzmir karabağlar örneği.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Trifonova, A. (2003). Mobile learning: review of the literature. *Technical Report DIT-03-009,* Informatica e-Telecomunicazioni, University of Trento.

Teknologweb(2015).*Mobil öğrenme nedir.*Erişim:25 Eylül 2018.Erişim adresi: https://www.teknologweb.com/mobil-ogrenme-nedir/

Yıldırım,H. (2017). *Mobil öğrenme: meslek yüksekokullarında bilginin yeniden yapılandırılması üzerine bir durum çalışması.*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kavram Öğretim Teknikleri Hakkındaki Görüşleri

Dr. İkramettin DAŞDEMİR
Atatürk Üniversitesi
ikramettindasdemir@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerinin tespit etmektir. Bu çalışma 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Ordu Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 52 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada fenomenoloji (olgubilim) yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket formuyla toplanmıştır. Çalışmada ortaya çıkan veriler içerik analizine tabi tutularak her bir soru için uygun temalar oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkında olumlu görüşler belirttikleri, derslerde en fazla kavram haritası ve anlam çözümleme tablolarını kullanmak istedikleri, kavram öğretim tekniklerini en fazla ders sonunda kullanmak istedikleri, yine kavram öğretim tekniklerini tüm derslerde kullanmak istedikleri ve ders kitaplarında kavram öğretim tekniklerinin yeterince olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmanın farklı branştaki öğretmen ve öğretmen adaylarına yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf öğretmen adayları, Kavram öğretim teknikleri*

Views of Class Teacher Candidates about Concept Teaching Techniques

Dr. İkramettin DAŞDEMİR
Atatürk Üniversitesi
ikramettindasdemir@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of classroom teacher candidates about concept teaching techniques. This study was carried out with 52 teacher candidates who made up of 3th grade students at Ordu University education faculty in 2017-2018 academic year. The phenomenology (phenomenology) method was preferred in the study. The sample of the study was selected by sampling. The data of the study were collected through a questionnaire consisting of 5 open-ended questions that was prepared by the researcher. The data obtained at the end of the stud were content analysis and appropriate themes were created for each question. The result of this study is that the students of the classroom teachers have positive opinions about the concept teaching techniques, they want to use the most concept maps and meaning analysis tables in the lessons, they want to use the concept teaching techniques most at the end of the lesson, they also want to use the concept teaching techniques in all lessons, . It is recommended that the work be done to teachers and teacher candidates in different branches.

Keywords: *Classroom teacher candidates, Concept teaching techniques*

1. Giriş

Fen bilimleri eğitimin temel amaçları arasında, gelişen ve değişen alanlardan öğrencileri haberdar ederek onları fen bilimlerine ait olgu, kavram ve yasalar hakkında bilgilendirmektir (Ayas vd., 2001). Fen bilimlerinde yer alan bu bilgilerin anlamlı olarak öğrenilmesi ve öğrenciler tarafından kullanılması çok önemlidir (Ayas vd., 2005). Fen bilimleri öğretmenleri anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmek için farklı öğretim tekniklerini kullanmaktadırlar. Bu öğretim teknikleri arasında kavram öğretim teknikleri de yer almaktadır. Kavram öğretim teknikleri özellikle fen bilimlerinde yer alan soyut kavramların zihinde anlam bulmasına yardımcı olmaktadır (Çepni, 2001).

Literatürde yer alan çalışmalarda kavramların soyut olmasından dolayı öğrenciler tarafından anlaşılmasının zor olduğunu ifade edilmektedir (Ayas ve Çoştu, 2001). Ayrıca öğrenciler sınıf ortamına gelmeden önce çevrelerindeki nesnelere ve olaylara kendilerince bir fikir oluştururlar (Andersson, 1986; Griffiths ve Preston, 1992; Akt. Tütüncü, 2008). Öğrencilerin oluşturdukları bu fikirler genellikle bilimsel açıklamalarla çelişir. Öğrencilerin bilimsel olmayan açıklamaları kavram yanılgılarının ortaya çıkmasına neden olur (Osborne ve Wittrock, 1983. Akt.Tütüncü, 2008). Hem öğrencilerin yanlış ön bilgilere sahip olmaları hem de kavramların soyut nitelik taşımasından dolayı öğretim zorlaşmakta ve eğitimde istenilen hedeflere ulaşmak engellemektedir (Tütüncü, 2008). Bu nedenle fen öğretiminde yardımcı materyaller kullanılmaya başlanmıştır (Tütüncü, 2008).

Kavram öğretiminde yer alan bu yardımcı materyallerin başında; kavram haritaları, anlam çözümleme tabloları, kavram ağları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, zihin haritaları, kavramsal değişim metinleri gelmektedir (Ayas vd., 2005). Bu yardımcı materyallerin kullanımı hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmesi ilerideki meslek yaşantılarında daha iyi bir öğrenme ortamının oluşturulmasına olanak sağlayabilir. Öğretmen adaylarına verilen bu bilgiler hakkında onların görüşlerinin alınıp, eksikliklerin giderilmesi araştırmacılar açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmen adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

S1.Fen bilgisi eğitiminde kavram öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?
S2. Fen öğretiminde hangi kavram öğretim tekniklerini kullanmak istediğinizi nedenleriyle açıklayınız.
S3. Fen öğretiminde kavram öğretim tekniklerini dersin hangi aşamasında kullanmak istediğinizi nedeniyle birlikte yazınız?
S4. Kavram öğretim tekniklerini hangi derslerde kullanmak istediğinizi nedeniyle birlikte açıklayınız?
S5. Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kavramların öğretimlerinde kullanılan kavram öğretim tekniklerinin yeterliliği hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji (olgubilim) deneklerle yapılan çalışmada onların incelenen olay ve olgulara ilişkin öznel bakış açılarını ortaya koymaya çalışan bir analiz yöntemidir (Hall ve Lindzey, 1985; Özdemir, 2010). Çalışmamızda sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerinin tespiti yapıldığından bu yöntem tercih edilmiştir.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemi amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme işgücü, zaman ve para açısından sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışma 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Ordu üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 52 öğretmen adayı ile yapılmıştır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formuyla toplanmıştır. Bu anket beş adet açık uçlu soru içermektedir. Bu sorular sınıf öğretmeni adaylarının öğrenmiş oldukları kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uygulamadan önce fen eğitimi alanında uzman iki kişi tarafından kontrol edilip, üç sınıf öğretmeni adayına uygulanarak, sorulardaki varsa eksiklikler görülüp giderildikten sonra uygulamaya konulmuştur. Uygulama aşamasında soruların cevaplandırılma süresi yarım saat olarak belirlenmiştir**.**

Veri Analizi

Bu çalışmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde toplanmıştır. Araştırmacı tarafından toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırma için hazırlanan her bir açık uçlu soruya sınıf öğretmeni adayları tarafından verilen cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilerek kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenirliği sağlamak için rastgele üç kâğıt fen eğitimi alanında uzman bir kişi tarafından analiz edilmiştir. Oluşturulan kategorilerin güvenirlik hesaplanması Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 kullanarak 0.80 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretimi hakkındaki görüşleri açık uçlu anket formundan elde edilen bulgular ışığında aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Soru 1. Fen bilgisi eğitiminde kavram öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?

Tablo 1. Sınıf *Öğretmeni adaylarının 1. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular*

Tema	Kategoriler (f)	Kodlar	Frekans(f)
Kavram öğretimi hakkındaki düşünceler	Olumlu	Kalıcılığı sağlar	14
		Konunun anlaşılmasını sağlar	12
		Kavramları somutlaştırır	7
		Konuyu pekiştirir	5
		Kavram yanılgılarını ortaya çıkarır	3
		Kavram yanılgılarını giderir	2
		Bilgi eksikliğini giderir	2
		Aktif katılımı sağlar	2
		Düşünmeyi sağlar	2
		Dersi eğlenceli kılar	2
		Ders kitaplarında yeterince olmalı	2
		Konunun özetini verir	1
		Bilgiyi yapılandırır	1
		Konu tekrarı sağlar	1
		Derse dikkat çektirir	1
	Olumsuz	Kavram kargaşasına neden olabilir	1
		Öğrenciye karışık gelmektedir	1

Yukarıdaki Tablo 1'de verilenlere göre, çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çok büyük bir kısmının kavram öğretim teknikleri hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının bildirdikleri olumlu görüşler arasında en fazla öğrenilen bilgilerin kalıcılığını (f=14) ve konunun anlaşılmasını (f=12) sağladığı görülmektedir. Olumsuz görüşler ise iki öğretmen adayı tarafından dile getirilmiş olup, bu uygulamanın kavram kargaşasına neden olabileceği ve öğrenciye karışık gelebileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının ikinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 2'de yer almaktadır.

Soru 2. Fen öğretiminde hangi kavram öğretim tekniklerini kullanmak istediğinizi nedenleriyle açıklayınız?

Tablo 2. Sınıf *Öğretmeni adaylarının 2. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular*

Tema	Kategoriler(f)	Kodlar
Fen öğretiminde kullanmak istedikleri kavram öğretim teknikleri	Kavram Haritası (f=31)	Hazırlanması kolay ve anlaşılır olması Soyut kavramları özet biçimde anlatımda etkili olması Kavramları birbirleriyle ilişkilendirmesi
	Anlam Çözümleme Tablosu (f=27)	Hazırlanması kolay ve anlaşılır olması Birden fazla özelliği bir arada göstermesi Dersi eğlenceli hale getirmesi
	Yapılandırılmış Grid (f=19)	Dikkat çekici ve bulmaca gibi olması Doğru ve yanlış bilgiyi ayırt etmeyi sağlaması Öğrencilerin soru çözme becerisini geliştirmesi
	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (f=12)	Öğrencinin ne öğrendiğini tespite yardımcı olması
	Kavram Ağı (f=5)	Konunun özetini şeklinde sunulmasını sağlaması

Yukarıdaki Tablo 2'de sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim tekniklerinden en fazla kavram haritasını (f=31) ve anlam çözümleme tablosunu (f=27) kullanmak istedikleri görülmektedir. Bunları kullanmak istemelerinin nedenleri arasında hazırlanmalarının kolay ve anlaşılır olması yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının üçüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

S3. Fen öğretiminde kavram öğretim tekniklerini dersin hangi aşamasında kullanmak istediğinizi nedeniyle birlikte yazınız?

Tablo 3. Sınıf *Öğretmeni adaylarının 3. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular*

Tema	Kategoriler(f)	Kodlar	Frekans (f)
Kavram öğretim tekniklerini dersin hangi aşamasında kullanma isteği	Dersin giriş aşamasında(f=4)	Öğrencilerin dikkatini derse çekmek için	1
		İşlenecek kavramları birbirleriyle ilişkilendirmek için	2
		Konuyu basitleştirmek için	1
	Ders anlatımında (f=3)	Öğretmeyi sağlamak için	1
		Öğrenilenleri pekiştirmek için	1
		Konuyu daha iyi anlamayı sağlamak için	1
	Dersin sonunda (f=31)	Konuyu pekiştirmek için	13
		Öğrenilen bilgileri değerlendirmek için	11
		Konuyu özetlemek için	10
		Öğrencilerin bilgi eksikliğini tespit etmek için	2
		Bilgiyi pekiştirmek eksiklikleri fark edip gidermek için	2
		Dersi tekrar etmek için	1
		Kavram yanılgılarını tespit etmek için	1
	Ders öncesi ve sonrası (f=3)	Ön bilgileri ve öğrenilenleri kontrol etmek	2
		İlgi çekmek ve değerlendirmek	1
	Dersin her aşamasında (f=2)	Ön bilgileri yoklamak, benzer ve farklılıkları tespit etmek ve öğrenilenleri değerlendirmek için	1
		Kavram yanılgılarını tespit etmek için	1

Yukarıdaki Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim tekniklerini en fazla dersin sonunda (f=31) kullanmak istedikleri görülmektedir. Ders sonunda kullanma tercihleri arasında; konuyu pekiştirmek (f=13), öğrenilen bilgileri değerlendirmek (f=11) ve konuyu özetlemek (f=10) yer almaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının dördüncü soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'te yer almaktadır.

Soru 4. Kavram öğretim tekniklerini hangi derslerde kullanmak istediğinizi nedeniyle birlikte açıklayınız

Tablo 4. Sınıf *Öğretmeni adaylarının 4. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular*

Tema	Kategoriler(f)	Kodlar	Frekans (f)
Kavram öğretim tekniklerini hangi derslerde kullanma isteği	Tüm derslerde (f=23)	Pekiştirmeyi sağlamaları	3
		Konuyu özetleme yapmaları	3
		Kalıcılığı sağlamaları	3
		Kavram yanılgılarını tespit etmeleri	1
		Öğrencilerin motivasyonlarını sağlamaları	1
		Konuyu daha iyi net olarak görebilmeyi sağlamaları	1
		Kavramlar arası ilişkiyi vermeleri	1
		Konuyu daha iyi anlatılmasını sağlamaları	1
		Ön bilgileri yoklama ve öğrenilenleri değerlendirme imkanı sağlamaları	1

Fen bilimleri dersinde (f= 19)	Daha kullanışlı olmaları	2
	Fen bilimleri dersinin daha çok kavram içermesi	2
	Dersin amacına hizmet etmeleri	1
	Kalıcılığı sağlamaları	1
	Fen bilimleri dersinin soyut kavramlar içermesi	1
	Fen bilimleri dersine olan ön yargılarının giderilmesi	1
Sosyal bilgiler dersinde (f=11)	Daha kullanışlı olmaları	2
	Kalıcılığı sağlamaya yardım etmeleri	2
	Dersin sözel olması	1
	Dersin soyut kavramlar içermesi	1
	Kavramlar arası ilişkiyi vermeleri	1

Yukarıdaki Tablo 4'te sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim tekniklerini çoğunlukla tüm derslerde (f=23) kullanmak istedikleri görülmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının beşinci soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'te yer almaktadır.

Soru 5. Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kavramların öğretimlerinde kullanılan kavram öğretim tekniklerinin yeterliliği hakkında görüşlerinizi belirtir misiniz?

Tablo 5. Sınıf *Öğretmeni adaylarının 5. soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular*

Tema	Kategoriler (f)	Kodlar
Fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kavramların öğretimlerinde kullanılan öğretim tekniklerinin yeterliliği	Yetersiz (f=28)	Sadece ünite sonlarında yer almaları
		Konuyu somutlaştırmak için daha çok olmalı
		Konular anlam çözümleme tablolarıyla desteklenmeli
	Yeterli (f=14)	

Yukarıdaki Tablo 5'te sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu kavram öğretim tekniklerinin fen bilimleri ders kitaplarında yeterince olmadığını (f=28) belirtmişlerdir. Öğretmen adayları kavram öğretim tekniklerinin sadece ünite sonlarında yer almaları, konuyu somutlaştırmak için daha fazla olması gerektiğini ve konuların anlam çözümleme tablolarıyla desteklenmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kavram öğretim teknikleri hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarına Fen bilgisi eğitiminde kavram öğretim tekniklerinin kullanımı hakkında görüşleri sorulmuş ve öğretmen adaylarının % 98'i olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarına sunulan öğretim tekniklerinin onlar tarafından benimsenmiş olmasıyla açıklanabilir. Tütüncü (2008) kimya özel öğretim yöntemleri dersinde yapmış olduğu çalışmada kavram öğretim tekniklerinin öğrencilerin kavramları daha iyi bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan Tekin (2004) kimya öğretmenlerinin kavram öğretim teknikleri hakkında hizmet içi eğitim aldıktan sonra, kavram öğretim tekniklerini benimsediklerini, bunları derslerinde kullanmak istediklerini tespit etmiştir. Bu sonuçlar çalışmamızın sonucuyla uyumludur.

Yine çalışmada sınıf öğretmeni adaylarına fen öğretiminde hangi kavram öğretim tekniklerini kullanmak istedikleri sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunu kavram haritası ve anlam çözümleme tablolarını kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu teknikleri kullanmalarının nedenleri arasında bu tekniklerin hazırlanmasının kolay ve anlaşılır olması yer almaktadır. Tekin (2004) kimya öğretmenlerinin kavram öğretim teknikleri hakkındaki hizmet içi eğitimi sonunda, öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken bu planlar içerisinde kavram haritalarına ve anlam çözümleme tablolarına yer verdiklerini belirtmiştir. Bu sonuç çalışmamız sonucuyla uyumludur.

Yine bu çalışmada öğretmen adaylarına fen öğretiminde kavram öğretim tekniklerini dersin hangi aşamasında kullanmak istedikleri sorulmuş, öğretmen adaylarının % 72'si dersin sonunda kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durumun kavram öğretim tekniklerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olarak da kullanılabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yayla (2012) yaptığı çalışmada kavram öğretim tekniklerinin alternatif ölçme araçları olarak kullanılmasının öğretmenler tarafından benimsendiğini tespit etmiştir.

Yine çalışmada öğretmen adaylarına kavram öğretim tekniklerini hangi derslerde kullanmak istedikleri sorulmuş ve öğretmen adayları en fazla tüm derslerde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum tüm derslerde öğrencilere anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için kavramların zihinde anlamlandırılması gerektiğinin düşünüldüğünü ortaya koymaktadır.

Yine bu çalışmada fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kavramların öğretimlerinde kullanılan kavram öğretim tekniklerinin yeterliliği hakkında öğretmen adaylarına görüşleri sorulmuş, öğretmen adaylarının % 66'sı bu konuda ders kitaplarının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç Daşdemir (2016) biyoloji öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada sonucunda

biyoloji ders kitaplarında kavram öğretim tekniklerinde yer alan yapılandırılmış gridin yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamız sonucuyla uyumludur.
Çalışma sonucunda bu çalışmanın farklı branştaki öğretmen ve öğretmen adaylarına yapılması önerilir.

Kaynakça

Ayas, A., Çepni, S., Akdeniz, A.R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvacı, H.Ş.(2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretim*, 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Ayas, A. ve Coştu, B.(2001 Eylül). Lise 1 Öğrencilerinin Buharlaşma, Yoğunlaşma ve Kaynama Kavramlarını Anlama Seviyeleri", *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*, Maltepe üniversitesi, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Çepni, S.(2001). *Araştırma Proje Çalışmalarına Giriş*. 2. Baskı, Erol Ofset Matbaacılık, Trabzon.

Daşdemir, İ.(2016). Views of Pre service Biology Teachers on Structured Grid. *Journal of Turkish Science Education*, 13(4), 237-247.

Hall, C. S. Ve Lindzey, G. (1985). Introduction to Theories of Personality. New York: John Wiley and Sons

Miles, B. M. & Huberman, A. M .(1994*), Qualitative Data Analysis (2nd Ed.),* Sage Publications, London.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343

Tütüncü, G.(2008). *Kimya öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve önemi hakkindaki düşünceleri, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi,* Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tekin, S.,(2004). Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin araştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yayla, R.B.(2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkindaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Matematik Öğretmeni Adaylarının Üçgen Kavramına İlişkin Görüşlerinin Zihin Haritası İle Belirlenmesi

Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK
Kırıkkale Üniversitesi
tubagokcek@kku.edu.tr
Rabia KOÇAK
Kırıkkale Üniversitesi
gerginok94@gmail.com

Özet

Matematik öğretmeni adaylarıyla yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile ilgili bilgilerini zihin haritalama tekniği ile incelemektir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 31 ikinci sınıf ortaokul matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının üçgen deyince iç açıların toplamı kavramını, dış açıların toplamı kavramından daha çok kullanıldığı, açı çeşitlerinden ise en fazla dik açının öğretmen adaylarının zihinde canlandığı görülmüştür. Matematik öğretmeni adaylarının oluşturdukları zihin haritalarında açılardan sonra en fazla üçgen çeşitlerinin yazıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kenarlarına göre üçgen çeşitlerini açılarına göre üçgen çeşitlerinden daha fazla vurguladığı görülmüştür. Buna ek olarak katılımcıların üçgen kavramını çokgenler kategorisinde en fazla dörtgenle daha sonra altıgenle ilişkilendirdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Zihin haritaları, Üçgen, Öğretmen adayı*

Abstract

The aim of this study is to examine the teacher candidates knowledge about the concept of triangle with mind mapping technique. In the research case study method was used. Participants of the study were 31 secondary mathematics teacher candidates trained at the Faculty of Education of a state university in the Central Anatolia region. According to the results of the research, it was seen that for the triangular teacher candidates used the concept of the sum of the internal angles more than the concept of the sum of the external angles, and amont the angle types the right angle was the most striking cıncept in the minds of the teacher candidates. It has been determined that the triangle types were written more than the angle types in the mind maps of the teacher candidates. Besides, teacher candidates emphasized the triangle types according to the edges more than the triangle types according to the angles. In addition, it is seen that teacher candidates relate the triangle concept in the the polygon category mostly and than the hexagon concepts.

Keywords: *Mind mapping, Triangle, Teacher candidate*

1.Giriş

Zihin haritalama tekniği özel bir not alma tekniği olarak Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Zihin haritaları birçok farklı alanda kullanılmaktadır. Eğitim alanında da zihin haritası kullanılmasına rağmen matematik eğitiminde nadir kullanılmaktadır. Zihin haritalama metodu, farklı görevlere sahip olan beynin iki yarım küresini de çalıştırır. Sol taraf, mantık, sözcükler, aritmetik, listeler, analizden sorumluyken, sağ taraf uzamsal farkındalık, imgelem, duygu, renk, ritim, şekiller, geometri, sentez gibi görevleri üstlenir. (Akt: Bütüner, 2007). Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde zihin haritalarıyla ilgili sosyal bilgiler ve fen bilgisi alanında araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan Kartal ve Turan (2015) ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde zihin haritalarının öğrencilerin başarısına ve kalıcılığa etkisini araştırmış ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Özdemir (2014) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kendi çizdikleri taslak haritalar vasıtasıyla Türkiye'nin yeryüzü şekilleri ile ilgili zihin haritalarındaki bilgileri değerlendirmek ve coğrafya derslerinde yer bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin ve harita görsellerinin etkili bir şekilde kullanımının öğretmen adaylarının konuyla ilgili zihin haritalarındaki yer bilgisini nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının harita çizme ve coğrafi unsurları haritada gösterebilme becerileri konusunda oldukça zayıf oldukları görülmüştür. Bu çalışmalara ek olarak Evrekli ve Balım (2010) fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisini araştırmışlar; sonuç olarak zihin haritalarının ve kavram karikatürlerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarılarının ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarının gelişimi konusunda yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalara bakıldığında ise Mutlu, Deniz ve Polat (207) sınıf öğretmenlerinin, geometrik cisimler ve şekiller konusundaki bilgi düzeylerini zihin haritalarıyla incelemesini yapmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin, geometrik şekiller konusunda cisimlere nazaran daha yetkin oldukları, cisimleri ve şekilleri özelliklerine göre ayırt etmede güçlükler yaşadıkları, cisimler başlığı altında özellikle kare prizma ve küreyi ortalamanın altında ifade ettikleri, bazı öğretmenlerin cisimler başlığı altında şekillere, şekiller başlığı altında da cisimlere yer verdikleri tespit edilmiştir. Matematik eğitiminde yapılan bir diğer çalışmada Özdemir, Alaybeyoğlu ve Balbal (2017) lise öğrencilerinin dörtgenler konusuna yönelik zihin haritaları oluşturmaları ve oluşturdukları zihin haritalarına yönelik görüşlerinin alınmasını amaçlamıştır. Elde edilen bulgularda zihin haritasının avantajları konuyu çok iyi kavratma, ders tekrarı sağlaması şeklinde ifade edilirken dezavantajları ise çok zaman alıcı ve uğraştırıcı olarak ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında matematik eğitimi alanında zihin haritalarıyla ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup, geometri konularında sınıf öğretmenleri ve lise öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Literatürde özellikle matematik öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle mevcut araştırmanın yapılma ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada 2. sınıf matematik öğretmeni adaylarının üçgen kavramı ile ilgili bilgilerinin ve düşüncelerinin zihin haritalama tekniği ile incelenmesi amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir olayı, etkinliği, süreci veya bir ya da birden fazla kişiyi derinlemesine incelemek amacıyla kullanılır (Creswell, 2003). Bu

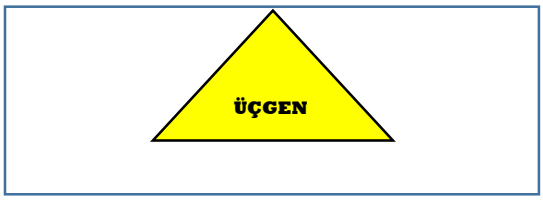
araştırmada öğretmen adaylarının üçgen kavramına yönelik var olan bilgilerini incelemeyi amaçladığından araştırmanın modeli durum çalışması olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

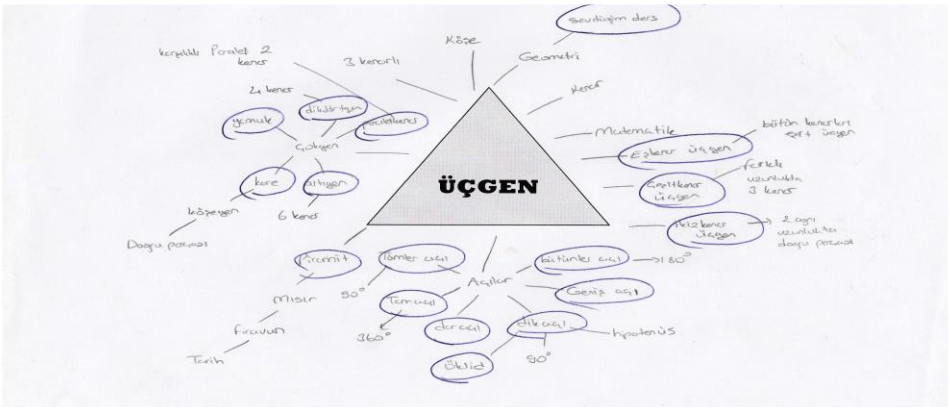
Araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan 31 matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretim ilke ve yöntemleri 1 dersini almış olmaları araştırmaya katılabilme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada uygulamaya katılacak olan öğretmen adaylarına hatırlatma yapmak amacıyla uygulama öncesinde zihin haritasının ne olduğu, zihin haritalarının oluşturulma sürecindeki teknik ve kurallar ile matematikle ilişkili zihin haritası örnekleri tanıtılmıştır. Sonrasında matematik öğretmeni adaylarından üçgen kavramı ile ilgili bir zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına ortasında üçgen resmi ve içinde üçgen yazılı olan A4 kağıt verilmiş (Şekil 1) ve 30 dakikalık süre içerisinde bu kavramla ilgili zihinlerindeki kağıda yazılı ve görsel olarak resmetmeleri istenmiştir. Bir öğretmen adayına ait zihin haritası örneği Şekil 2'de verilmiştir. İkinci aşamada oluşturulan zihin haritalarının incelenmesinden sonra öğretmen adaylarının zihinlerindeki düşünceleri daha net biçimde açığa çıkarmak ve araştırmacının analizleri yaparken emin olmadığı noktaları netleştirmek amacıyla seçilen üç öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler esnasında öğretmen adaylarına oluşturdukları zihin haritaları ile ilgili sorular sorulmuştur. Yapılan görüşmeler ses kaydı alınarak bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir.



Şekil 1.*Öğretmen adaylarına zihin haritası oluşturmaları amacıyla verilen A4 kağıt*



Şekil 2. *Öğretmen adaylarının oluşturmuş olduğu bir zihin haritası*

Veri Analizi

Matematik öğretmeni adayları tarafından oluşturulan zihin haritaları farklı zamanlarda iki araştırmacı tarafından okunmuştur. Bütün veriler öncelikle herhangi bir kategori veya kodlama yapılmadan okunmuş ve buradan ortaya çıkan ana kodlar belirlenmiştir. Ortaya çıkan kodlara iki araştırmacı ve bir uzmanın görüş birliği ile son hali verilmiştir. Bazen ortaya çıkan kodların alt kodlara ayrılması, yani daha ayrıntılı hale getirilmesi gerekebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle incelenen kodların ayrıntılı olarak okuyuculara aktarılması amacıyla ana kodlar alt kodlara ayrılmıştır. Belirlenen bu kodlar ve alt kodlar Tablo 1-de verilmiştir.

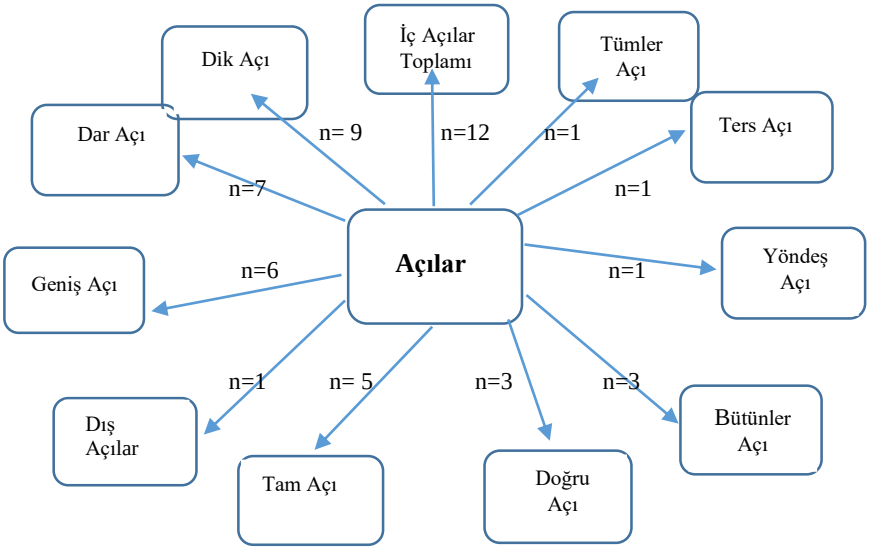
Tablo 1. *Ana Kodlar ve Alt Kodlar*

Ana Kod	Alt Kod
Katı Cisimler	Piramit
	Prizma
	Silindir
Çokgenler	Dörtgen
	Beşgen
	Altıgen
	Paralelkenar
	Yamuk

Alan Formülleri	Eşkenar Üçgen Alan Formülü
	Üçgen Alan Formülü
Üçgenin Yardımcı Elemanları	Açıortay
	Kenarortay
Açılar	İç Açılar Toplamı
	Dış Açılar Toplamı
	Ters Açı
	Yöndeş Açı
	Tümler Açı
	Bütünler Açı
	Tam Açı
	Dar Açı
	Dik Açı
	Doğru Açı
	Geniş Açı
Üçgen Çeşitleri	Eşkenar Üçgen
	Çeşitkenar Üçgen
	İkizkenar Üçgen
	Dik Üçgen
	Dar Açılı Üçgen
	Geniş Açılı Üçgen
Teoremler	Pisagor
	Menalous
	Ceva
	Kenarortay
	Öklid
Geometrinin Temel Kavramları	Nokta
	Işın
Benzerlik	-
Üçgenin Çevresi	-
Üçgen Eşitsizliği	-
Özel Üçgenler	-
Daire	-
Ağırlık Merkezi	-
Trigonometrik Fonksiyonlar	-
Olumlu Duyuşsal Özellik	-
Yiyecek	-

3.Bulgular

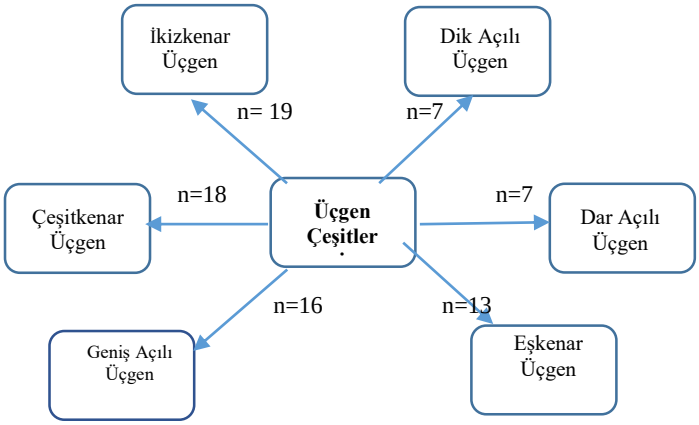
Araştırma neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1-de verilen ana kodlara bağlı olarak sunulmuştur. Verilerin analizi sonucu zihin haritalarında üçgenle ilgili en fazla değinilen kavram açılar olmuştur. Açı deyince katılımcılar iç ve dış açı toplamı ile açı türlerine değinmişlerdir.



Şekil 2. *Açılara Ait erilerden Elde Edilen Bulgular*

Öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile ilişkilendirdiği kavramlar Şekil 2'de ifade edilmiştir. Bu şemadan hareketle iç açıların toplamı kavramının, dış açıların toplamı kavramından daha çok, açı çeşitlerinden ise en fazla dik açının öğretmen adaylarının zihinde canlandığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının oluşturdukları zihin haritalarında açılardan sonra en fazla üçgen çeşitlerinin yazıldığı görülmüştür. Öğretmen adayları zihin haritalarında bununla ilgili olarak Şekil 3-deki kavramlara değinmişlerdir.

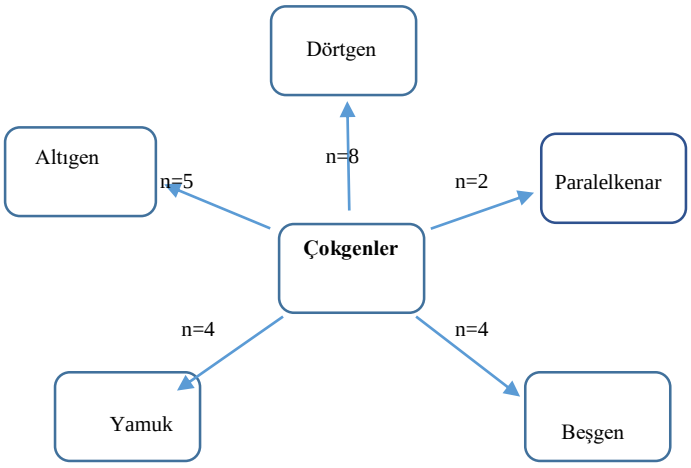


Şekil 3. *Üçgen Çeşitlerine Ait Alt Kodlar*

Şekil 3'e göre kenarlarına göre üçgen çeşitlerinin açılarına göre üçgen çeşitlerinden daha fazla frekansa sahip olduğu görülmektedir. Buna ek olarak ikizkenar üçgen en fazla frekansa sahip (n=19) üçgen çeşidi olmuştur. Açılarına göre ise en fazla geniş açılı üçgen kavramı öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde bir öğretmen adayı görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

ÖA15:''*Üçgen denilince ilk olarak aklıma üçgen çeşitleri gelir. Dik üçgen, eşkenar üçgen, ikizkenar üçgen gibi.''*

Tablo 1-deki kodlara göre üçgen kavramıyla ilgili bir başka öne çıkan kavram çokgenler olmuştur.

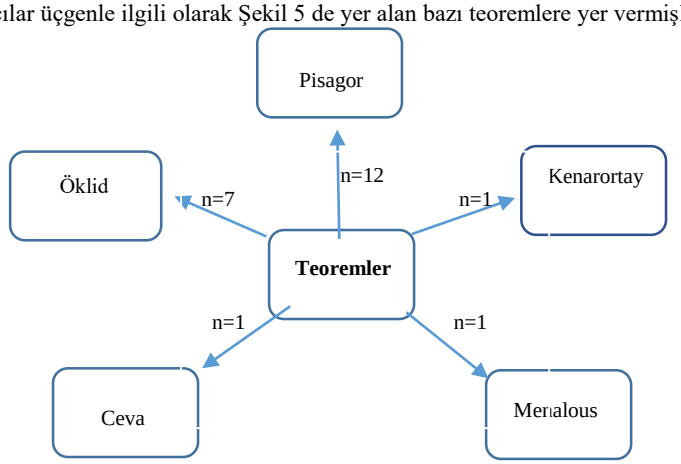


Şekil 4. *Çokgenlere Ait Alt Kodlar*

Şekil 4'e bakıldığında katılımcıların üçgen kavramını çokgenler kategorisinde en fazla dörtgenle (n=8) daha sonra da altıgenle (n=5) ilişkilendirdiği görülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre ise bir öğretmen adayı üçgen kavramını çokgenler ile nasıl ilişkilendirdiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

ÖA2: ''*Çokgenlerin tamamı üçgenlere parçalanabilir. Altıgenin köşelerini birleştirdiğimizde altı adet üçgen oluşur. Ya da yamuğun köşelerini birleştirdiğimizde yine üçgenler oluşur. Yani bütün çokgenler üçgenlere bölünebilir.*

Zihin haritalarında görülen bir başka ilişkilendirme ise öğretmen adaylarının üçgenle ilgili teoremlere yer vermesi olmuştur. Veriler incelendiğinde katılımcılar üçgenle ilgili olarak Şekil 5 de yer alan bazı teoremlere yer vermişlerdir.

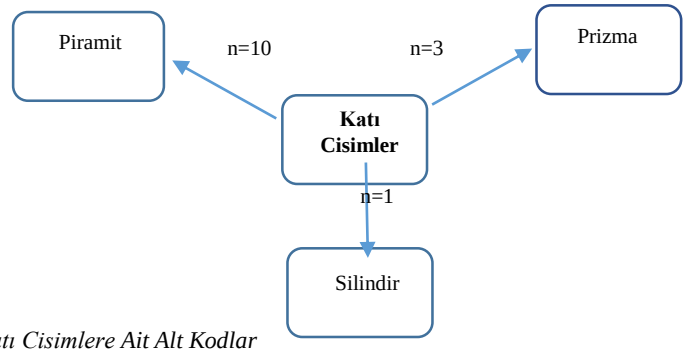


Şekil 5. *Teoremlere Ait Alt Kodlar*

Şekil 5'e göre en sık karşılaşılan teoremin (n=12) Pisagor teoremi olduğu, Pisagor teoreminden sonra en fazla (n=7) Öklid teoreminin olduğu görülmüştür. Bir öğretmen adayı bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

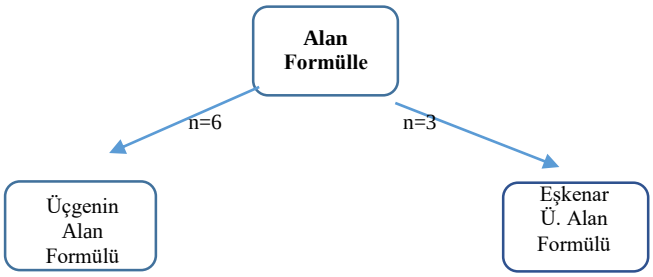
ÖA7: ''*Üçgen denildiğinde ilkokuldan beri gördüğümüz için ilk aklıma gelen dik üçgendir. Dik üçgen ve formüller. Formüllerin içinde de ilk olarak öklid bağıntısı gelir*.''

Öğretmen adaylarının oluşturdukları zihin haritalarından elde edilen bir diğer bulgu katı cisimlerdir. Öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile Şekil 6'daki katı cisimleri ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir.



Şekil 6. *Katı Cisimlere Ait Alt Kodlar*

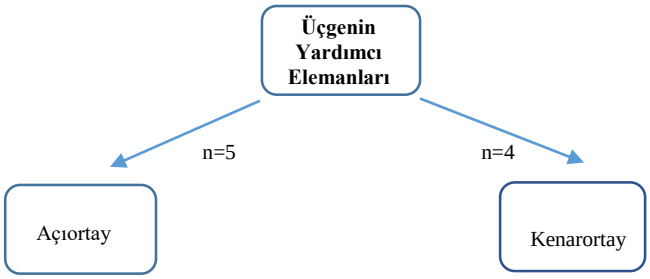
Öğretmen adayları katı cisimler altında piramit, prizma ve silindir olmak üzere üç farklı kavramdan bahsetmişlerdir. Bu kavramlara bakıldığında üçgen kavramının en fazla katı cisimlerden piramit ile ilişkilendirilmiştir. Bu durum görüşme yapılan öğrenciler tarafından mısır piramitlerinden dolayı zihinlerinde bunun daha çok canlandığı şeklinde belirtilmiştir. Katı cisimlerle ilgili olarak en fazla bu üç kavrama değinilmesinin nedeninin katılımcıların bu kavramlara diğer katı cisimlere oranla daha fazla aşina olmasıyla ilgili olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları zihin haritalarında katı cisimler ile ilgili elde edilen bir diğer bulguda ise öğretmen adalarının şekiller ve cisimleri ayırmakta zorlandıkları görülmüştür. Oluşturulan zihin haritalarında 6 öğretmen adayının üçgenin alan formülüne, 3 öğretmen adayının eşkenar üçgenin alan formülüne yer verdiği görülmüştür.



Şekil 7. *Alan Formülleri Alt Kodları*

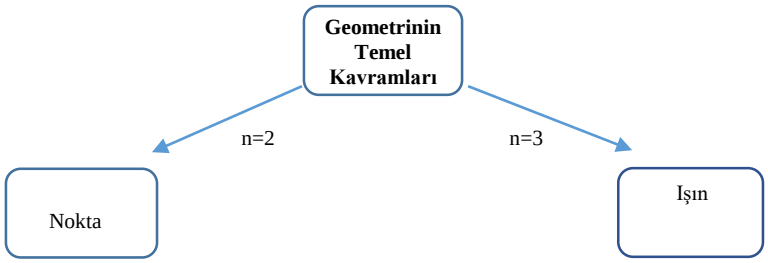
Şekil 7'ye bakıldığında üçgen kavramı ile ilişkilendirilen alan formülleri en fazla üçgenin alan formülü olmasıyla birlikte eşkenar üçgenin alan formülünün de üç öğretmen adayının zihninde canlandığı görülmektedir. Bazı öğretmen adayları bu formülleri sözel olarak ifade ederken bazı öğretmen adaylarının ise formülü üçgen üzerinde harfle ifade ederek yazmışlardır.

Üçgenle ilişkilendirilen kodlardan biri de üçgenin yardımcı elemanları olmuştur. Öğretmen adayları bununla ilgili olarak Şekil 8'deki kodlara değinmişlerdir.



Şekil 8**.** *Üçgenin Yardımcı Elemanlarına Ait Alt Kodlar*

Üçgenin yardımcı elemanları olarak öğretmen adaylarının açıortay ve kenarortay kavramlarıyla ilişki kurduğu görülmüştür. Ancak üçgenin bir diğer yardımcı elemanı olan yükseklik kavramının öğretmen adaylarının verilen süre içinde zihninde canlanmadığı görülmektedir. Üçgen kavramı geometri ve ölçme öğrenme alanının bir parçası olduğundan öğretmen adayları tarafından geometrinin temel kavramlarıyla ilişkilendirilmiştir.



Şekil 9. *Geometrinin Temel Kavramları Alt Kodlar*

Şekil 9'dan öğretmen adaylarının üçgeni geometriyle, geometriyi de temel kavramları olan nokta ve ışınla ifade ettiği görülmüştür.

Son olarak öğretmen adaylarının verileri incelendiğinde üçgen kavramıyla ilgili olup birbirinden bağımsız olan ve bazı kodlar da bulunmuştur. Bu kodlar Tablo2 de yer almaktadır.

Tablo 2: Alt Kodu Olmayan Kodlar

Kodlar	Frekans
Yiyecek	7
Üçgende Benzerlik	6
Özel Üçgenler	6
Olumlu Duyuşsal Özellik	4
Üçgenin Çevresi	3
Ağırlık Merkezi	2
Üçgen Eşitsizliği	1
Trigonometrik Fonksiyonlar	1
Daire	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının oluşturdukları zihin haritalarından 7 kez yiyecek kodu ortaya çıkmıştır. Her ne kadar üçgen kavramından uzak gibi görünse de öğretmen adayları üçgen peynir ve pizza dilimleri ile üçgen kavramını bağdaştırmıştır. Zihin haritalarından elde edilen verilerden bir diğeri ise üçgende benzerliktir. Katılımcıların üçgende benzerlik kavramına yer verdikleri ancak benzerliğin türlerine yer vermedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının üçgenle ilişkilendirdikleri bir diğer kavram ise özel üçgenlerdir. Matematik öğretmeni adayları uygulama esnasında akıllarına gelen '3-4-5, 5-12-13' gibi bazı özel üçgenleri yazmışlardır. Buna ek olarak üçgenin çevresi ile ilgili öğrencilerin üç kenarın toplamı ifadesine yer verdiği tespit edilmiştir. Yine öğretmen adaylarının oluşturduğu zihin haritasında görülen bir diğer kavram ise olumlu duyuşsal özelliklerdir. Öğretmen adayları zihin haritalarında üçgen kavramını sevdiklerini ya da sevmediklerini belirten ifadelere yer vermişlerdir. İncelenen zihin haritalarında 4 öğretmen adayının 'seviyorum, hoşlanıyorum, keyif alıyorum' şeklinde yazmışlardır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede olumsuz duyuşsal özellikleri olan öğretmen adaylarının da olduğu ancak bu durumu ifade etmekten kaçındıkları tespit edilmiştir. Son olarak az sayıda öğretmen adayının ağırlık merkezi, üçgen eşitsizliği, trigonometrik fonksiyonlar ve daire kavramlarına da değindiği görülmüştür.

4.Sonuç ve Tartışma

Öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve zihinsel işleyiş süreçlerinin bilinmesi önemlidir. Zihin haritalama tekniği bireyin zihinsel işleyiş sürecini kendisinin yapılandırarak kâğıda aktardığı bir tekniktir (Aydın, 2010). Bu çalışma ile matematik öğretmeni adaylarının üçgen kavramına ait bilgileri zihin haritalarıyla incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının üçgen kavramı ile en fazla ilişkilendirdikleri kavramların açılar, üçgen çeşitleri, çokgenler, teoremler ve katı cisimler olduğu görülmüştür. Açılarda en fazla iç açılar toplamı kavramına, üçgen çeşitlerinde en fazla ikizkenar üçgen kavramına, çokgenlerde en fazla dörtgene, teoremlerde en fazla Pisagor teoremine ve katı cisimlerde en fazla piramite değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturdukları zihin haritalarında yiyecek, üçgende benzerlik, özel üçgenler gibi kavramlara da değindiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise öğretmen adaylarının 'Kenar-Açı-Kenar' gibi benzerlik kurallarına ve 5-12-13 gibi özel üçgenlere değinmesidir. Öğretmen adayları üçgen peynir kavramıyla üçgeni ilişkilendirmiştir. İncelenen verilerde matematik öğretmeni adayları açı çeşitleri ana kodu altında dik üçgene, üçgenin yardımcı elemanları ile ilgili olarak da açıortay ve kenarortaya yer verirken yükseklik kavramına hiçbir öğretmen adayının değinmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının kavramları doğru biçimde ilişkilendirme konusunda eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin dik açı kavramını üçgen çeşitleri adı altında veren ya da daireyi katı cisim olarak veren öğretmen adayları bulunmaktadır. Benzer olarak Mutlu, Deniz ve Polat (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının cisimler ve şekilleri doğru ana başlığa yerleştirmede zorlandıkları sonucuna ulaşmışlar. Bu durum da bize aslında zihin haritalarının öğrencilerin kavramlar hakkındaki eksik ya da hatalı öğrenmelerini görmede yol gösterdiği sonucunu verebilir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının üçgen kavramına ilişkin olumlu görüşler paylaştığı da yine ulaşılan sonuçlar arasında bulunmaktadır. İncelenen verilerde öğretmen adaylarının üçgen kavramını sevdiklerini belirten ifadeler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının üçgen kavramına yönelik bilgilerinin zihin haritalarıyla incelenmesine ilişkin yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda; zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin konuyu bir bütün olarak görmesini kolaylaştıracağı ve diğer kavramlarla ilişki kurma becerilerini geliştirebileceği için öğretim sürecinin her aşamasında kullanılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aydin, G. (2010). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya ve Kalıcılığa Etkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler.

Brinkmann, A., & Bütüner, S. Ö. (2007). *Grafiksel Bilgi Gösterimi-Matematik Eitiminde Etkili Araçlar Olarak Zihin ve Kavram Haritaları*. İlköğretim Online, *6*(1), 1-11.

Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* California: Sage Publications Inc.

Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). *Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi*. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), *1*(2), 76-98.

Kartal, A., & Turan, İ. (2015*). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritalarında Vatandaşlık Bilgileri İle İlgili Kavram Yanılgıları*. The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 34, 373-383.

Mutlu, Y., Deniz, D., & Polat, S. (2017) *Sınıf öğretmenlerinin geometrik cisimler ve şekiller konusundaki bilgi düzeylerinin zihin haritaları üzerinden incelenmesi.* Journal of Human Sciences, *14*(4), 4742-4752.

Özdemir, N. (2014). *Öğretmen adaylarının türkiye'nin yeryüzü şekilleri konusundaki zihin haritalarını geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma.* Electronic Turkish Studies, *9*(5)

Özdemir, A., Alaybeyoğlu, A., & Balbal, K. F. (2017*). Dörtgenler Konusunun Zihin Haritalama Tekniği ile Öğretimi.* Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi, *1*(2), 45-51

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri* (10. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkçe Dersinde Atasözleri Öğretimi

Öğretmen Hatice GEREKTEN
Merzifon TOKİ Kara Mustafa Paşa Ortaokulu
gerektenhatice@gmail.com.tr
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz Üniversitesi
mgulmezz@gmail.com.tr

Özet

Türk kültürünün ve sözlü edebiyatımızın zengin ürünlerinden biri de atasözleridir. Atasözlerimiz Türkçe öğretiminde anonim bir ürün olarak yer alır. Türkçe programında atasözlerimiz ile ilgili genel amaç, özel amaç ve hedef davranışlar bulunmaktadır. Türkçenin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmalarında, atasözlerimizden faydalanılmalıdır. Atasözleri günlük konuşma dilinde de en çok başvurduğumuz sözlerdendir. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek için, dilimizin güzel ve kültürümüzün zengin örneklerinden biri olan atasözlerinden yararlanmamız gerekir. Bu doğrultuda hazırlanan bu çalışmada, yeni müfredata göre hazırlanan Türkçe ders kitabı atasözleri varlığı bakımından incelenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitabında yer alan metinler doküman analizi yöntemiyle tek tek ele alınarak atasözleri tespit edilmiştir. Metinlerde yer alan atasözlerin belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada kullanılan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bir modeldir. Kitapta 8 tema, her temada 3 okuma metni, 1 dinleme metni ve 1 serbest okuma metni mevcuttur. Toplam 40 metin incelenmiştir. Metinlerde 28 atasözü tespit edilmiştir. Atasözlerinin öğrencilere kazandırılması noktasında etkinliklerin içeriklerine de dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda atasözleri öğretimi için özel bir yönteme rastlanmamıştır. Bir etkinlikte birlik ve beraberlik konulu atasözlerinin tespiti istenmektedir. Bir diğer etkinlikte de verilen atasözleriyle drama çalışması yapılması yönünde bir etkinlik mevcuttur. Kitapta yer alan atasözleri ve etkinlikler dikkate alındığında kültürümüzün önemli bir hazinesi olan atasözlerinin bu kitapta yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmada atasözleriyle ilgili örnek öğretim yöntemlerine de yer verilmiştir. Amasya/Merzifon TOKİ Kara Mustafa Paşa Ortaokulunda atasözleriyle ilgili yapılan çalışmalardan örnekler bulunmaktadır. Bu örnekler görsel olarak çalışmanın içeriğinde mevcuttur. Yapılan bu çalışmalar etkili ve kalıcı olması bakımından önemlidir. Sonuç olarak yeni müfredata göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabı atasözleri ve atasözleriyle ilgili etkinlikler bakımından yeterli değildir. Buna rağmen bu çalışmada yer alan atasözlerinin öğretiminde kullanılan etkinlik örnekleri Türkçe öğretmenlerine yol gösterici, etkili ve kullanışlı niteliktedir.

Anahtar Kelimeler:*Türkçe ders kitabı, Atasözleri*

Teaching Proverbs in Turkish Course

Teacher Hatice GEREKTEN
Merzifon TOKİ Kara Mustafa Paşa Middle School
gerektenhatice@gmail.com.tr
Asst. Prof. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
Akdeniz University
mgulmezz@gmail.com.tr

Abstract

One of the richest products of Turkish culture and oral literature is proverbs. Our proverbs are included in Turkish teaching as an anonymous product. There are general purpose, special purpose and target behaviors related to our proverbs in the Turkish program. Our proverbs should benefit from the four fundamental language skills of the Turkic people in listening, speaking, reading and writing. Proverbs say the words we refer to the most in everyday speech. In order to make the students love the Turkish language, we need to take advantage of the proverbs, which are one of our rich language and culture. In this study prepared in this direction, the proverbs of the Turkish course book prepared according to the new curriculum were examined for their existence. In the academic year 2017-2018, the texts in the Turkish textbook which was taught in the 5th grade were handled one by one using document analysis and the proverbs were determined. The model used in this research to determine the proverbs in the texts is a model aiming to reveal an existing situation as it exists. There are 8 themes in the book, 3 reading texts in each theme, 1 listening text and 1 free reading text. A total of 40 texts have been examined. 28 proverbs were found in the texts. At the point of bringing the proverbs to the students, attention was paid to the contents of the activities. In this direction, no special method of teaching the proverbs was found. In an event, it is required to identify proverbs about unity and solidarity. In another activity there is a study to make drama work with proverbs. Considering the proverbs and activities in the book, it is seen that proverbs, an important treasure of our culture, do not take place in this book. In this study, sample teaching methods related to proverbs were also included. There are some examples of studies done in secondary school about proverbs. These examples are available in the context of the visual workbook. These studies are important because they are effective and lasting. As a result, the 5th grade Turkish course book prepared according to the new curriculum is not enough for the activities related to proverbs and proverbs. However, the examples of activities used in the teaching of the proverbs in this study are guiding, effective and useful to Turkish teachers.

Keywords: *Turkish course book, Proverbs*

1. Giriş

İnsanı insan yapan özelliklerin başında düşünebilmeleri ve düşündüklerini, duygu ve hayallerini başkalarına aktarabilmeleri gelir (Mete, 2013: 16). İnsanların birbiriyle iletişimini sağlayan dil, geçmişle geleceği de birbirine bağlayan, milli kültürümüzü gelecek kuşaklara aktaran, birliği ve kaynaşmayı sağlayan bir kültür unsurudur(Bulut, 2013: 562). Meriç (1980: 453)'e göre, dilsiz toplum olmaz. Dil bir toplumun belleğidir diyebiliriz. Dilini kaybeden toplumlar belleğini kaybeder. Bireylerin bir arada bulunmaları, birbirlerini anlamaları, yaşamlarını devam ettirmeleri ancak ortak bir dili kullanmalarıyla mümkündür.

Birey, ailesinden ve çevresinden dili kullanma becerisini öğrenmeye başlar. Ana dilini düzgün ve etkili kullanmayı ancak sistemli bir öğretim faaliyetleri sonucu okullarda öğrenir. Kavcar (1996: 16)'a göre dil öğretimindeki amaç; bireylerin

kendilerini ifade edebilme yeteneklerini geliştirmek, iletişim sağlamak ve sahip oldukları kültürü gelecek kuşaklara aktarmaktır. Türkçeyi bir yabancıdan daha özgün ve etkili kullanmak için atasözleri ve deyimler gereklidir. Atalarımızın uzun gözlem ve deneyimleri sonucu oluşturduğu, bilgece düşünce içeren, kısa ve özlü, az sözle çok şey anlatan atasözlerimizi gelecek kuşaklara aktarmak tüm bireylerin ortak sorumluluğu olmalıdır. Aksoy'a (1988: 13) göre atasözleri ve deyimler ahlâk, toplumbilim, ekonomi, ruhbilim, felsefe, tarih, eğitbilim, folklor gibi birçok konuyu ilgilendiren ve birçok yönden inceleme konusu edilmeye değer olan ulusal varlıklar olup deyiş güzelliği, anlatım gücü, kavram zenginliği bakımından pek önemli dil yapılarıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nın özel amaçları içinde dil ve gelişimi ile ilgili olan maddeler şu şekildedir;

- Okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerini geliştirmek,
- Bireylerin Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili, okuma ve yazma kurallarına uygun kullanmalarını sağlamak,
- Okuduklarından, dinlediklerinden ve izlediklerinden hareketle söz varlıklarını geliştirmek ve düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek,
- Duygu ve düşüncelerini etkili ve anlaşılır bir şekilde yazılı veya sözlü olarak aktarabilmelerini sağlamak,

Türkçe dersinin özel amaçlarından olan okunan ve yazılanlardan hareketle söz varlığını zenginleştirmek, Türkçeyi etkili ve doğru kullanmak, duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade etmek için atasözleri bulunmaz bir hazinedir.

Atasözü

Dilimizde atasözlerinin çok önemli bir yeri vardır. Atasözleri birer kültür unsuru olduğu kadar çok geniş tecrübeleri, doğru ve nesnel bilgileri de barındırır. Baltacıoğlu'na göre (1994: 190) atasözleri, sadece dikkate değer sözler değil, aynı zamanda yalanlanmayacak derecede objektif ve doğru bilgilerdir. Atasözleri tek başına bir tür değilse de konuşma ve yazma etkinliklerine derinlik kattıklarından ve ifadelerimize kanıt oluşturduklarından Türkçe dersinin bütün öğrenme alanlarında kullanımı mümkündür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 5. sınıf kazanımlarında atasözleriyle ilgili maddeler şu şekildedir (MEB, 2018: 36):

T.5.3. Okuma/ Söz varlığı

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.4. Yazma

T.5.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

Atasözleriyle ilgili kazanımlar 5. sınıflarda olduğu gibi 6. 7. 8. sınıflarda da bulunmaktadır. Metin içeriğinde atasözlerinin bulunması ve etkinliklerde atasözlerine dair çalışmaların olması bu kazanımların gerçekleşmesi için gereklidir.

Atasözleri sözlü kültürümüzün önemli ürünleridir. Atalarımızın engin tecrübelerinin, düşüncelerinin mantık süzgecinden geçmesiyle oluşur. Milletlerin ortak geçmişleri, değerleri, gelenek, görenekleri, hayata bakış açıları atasözlerinde hayat bulur. Atasözlerinin inandırıcılığı çok yüksektir. Bu yönüyle atasözleri milletin ortak düşünce ve tutumunu belirtir ve yol göstericidir (Aksoy, 1984: 199). Atasözleri bir eğitim aracı olarak sözlü kültür ürünlerimiz içinde önemli bir yere sahiptir. Millet hafızasında kalıplaştıktan sonra tekrar yoluyla nesilden nesilde aktarılarak günümüze kadar gelebilmiştir (Alkaya, 2006). Türk kültürüne ait öğelerin aktarılmasında Türkçe dersinin ayrı bir önemi vardır. Türkçe dersinin amacı zaten dilimizin inceliklerini ve güzelliklerini öğretebilmek, dili bilinçli ve etkili kullanma becerisi kazandırabilmektir. Türkçe dersi bu amacını yerine getirirken metinlerden, sözlü edebiyat ürünlerinden faydalanır. Bu çalışmanın amacı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan atasözlerinin ve atasözleriyle yapılan etkinliklerin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2017/2018 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB Yayınları Türkçe ders kitabının atasözleri bakımından görünümü nedir.
2. Kitapta yer alan atasözleri ne tür etkinlikler içinde yer almıştır?
3. Atasözleri ile ilgili yaratıcı etkinlik örnekleri nelerdir?

Ders Kitabı

Kitap, "basılı ya da el yazılı kâğıt yapraklarının ciltli ya da ciltsiz olarak bir araya getirilmiş biçimi" (Püsküllüoğlu 2005: 590) şeklindeki tanımından çok daha öte anlamlarla yüklüdür. Öğretmenler öğrenmenin kalıcılığını artırmak ve öğrencilerin dikkatini artırmak için çeşitli materyaller kullanırlar. Kitap, dergi gibi yazılı materyaller; karikatür, afiş, fotoğraf gibi görsel materyaller; çizgi film gibi görsel/işitsel materyaller kullanılabilir. Ülkemizde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitaplarına bağlı kalarak ders işledikleri göz önünde bulundurulursa (Sever, 2006) kitapların önemi daha iyi anlaşılır. Çeçen, Çiftçi ve Melanlıoğlu' na (2007) göre ders kitapları hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Ders kitapları müfredat ile öğrenciler arasında köprü vazifesindedir (Ataman, 2001). Öte yandan Coşkun'a (2003: 126) göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler, ders kitapları dışında okuyacak kitap bulmakta zorlanmaktadırlar. Bu durumda Türkçe ders kitaplarındaki metinler, en önemli okuma aracı konumunda olmaktadır.

Ders kitaplarında yer alan metin seçimine özen göstermek öğrenci gelişimi için önemlidir. Metin seçimi için de dikkat edilecek hususlar 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilmiştir. Metinler öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını geliştirecek nitelikte, edebî ve estetik değer taşıyacak şekilde olmalıdır. Metinler ya da etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin söz varlığına katkıda bulunulur. Türkçe dersi kazanımlarında yer alan 'kelimelerin gerçek, mecaz anlamlarını belirler, kelimelerin anlamını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü kullanır' gibi ifadeler öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yöneliktir. Türkçe dersinde temel dil becerilerinin kazandırılmasında kitapta yer alan metinlerden yararlanılır.

Ders kitapları, müfredatta yer alan derslerin içeriğiyle ilgili bilgileri öğrencilerin kullanımına sunan, öğrencilerin bilgilerini pekiştiren, onları sınava hazırlayan ve kendi öğrenme hızlarına bağlı olarak uygun çalışma olanağı sağlayan bir öğretim aracıdır (Toprak, 1993). Okulda öğrencilerin en çok kullandığı bir materyalle birer kültür hazinesi olan atasözlerini nesilden nesile aktarmak faydalı bir çalışma olacaktır. Metinleri, etkinlikleri atasözleriyle renklendirerek sözcüklerin ve sözcük gruplarının

gerçek ve mecaz anlamlarını öğretmek eğlenceli olacaktır. Az sözle çok şey anlatarak, öğrenciler eleştirel düşünmeye yönlendirilecektir.

2. Yöntem

Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yapılacak çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli kural ve sisteme göre kodlayıp incelemeye denir. Doküman analizi, belgesel gözlem ya da belgesel tarama olarak da tanımlanmaktadır (Çepni, 2009: 76).

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler detaylı bir şekilde okunarak var olan atasözleri tespit edilmiştir. Bu atasözleriyle yapılan etkinliklerin görünümüne bakılmıştır. Atasözlerinin metne olan katkısına ve öğrenilmesine yönelik etkinlikler incelenmiştir.

Bu çalışmada 2017/2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Kitap 254 sayfadır. 8 temaya ayrılmıştır.

Temalar:

a. Çocuk Dünyası
b. Milli Mücadele ve Atatürk
c. Erdemler
d. Bilim ve Teknoloji
e. Milli Kültür
f. Okuma Kültürü
g. Sağlık, Spor
h. Doğa ve Evren

Her temada 3 okuma metni, 1 dinleme/izleme metni, 1 serbest okuma metni olmak üzere 40 metin vardır. Metinle ilgili sorular metnin hemen sonrasında verilmiştir. Her temanın sonunda tema değerlendirme soruları vardır. Kitapta yer alan bütün metinler ve etkinlikler, sorular, doküman analizi yöntemiyle incelenmiş, atasözleri ve atasözleriyle yapılan etkinlik türleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan atasözleri tespit edilirken Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü'nden yararlanılmıştır. Ayrıca Türk atasözleri alınmış, bir tane Kızılderili atasözü olduğu belirtilmiştir. Bir atasözü de iki kez kullanılmış, farklı yerlerde kullanıldığı için sayıysa dâhil edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde 2017/2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan metinler ve etkinlikler atasözleri bakımından incelenmiş, her temanın ve konunun başlığı altında gruplandırılmıştır.

Tablo 1. *Ders Kitabındaki Atasözlerinin Temalara Dağılımı*

1. Tema	2.Tema	3.Tema	4.Tema	5.Tema	6.Tema	7.Tema	8.Tema
3	0	21	0	0	1	3	0

1. tema: Çocuk Dünyası: Bu temada okuma metni olarak 1 hikâye, 1 şiir ve 1 masal vardır. Dinleme metni bir şiirdir. Serbest okuma metni de bir masaldır. Her metnin sonunda etkinlikler ve tema sonunda tema değerlendirme soruları vardır. 1. temanın dinleme metni olan 'Anlamak şiirinin 'hazırlık çalışmaları' bölümünde 3 tane atasözü yer almaktadır. Bu atasözleri:

a. Damdan düşen damdan düşenin halini bilir.
b. Ateş düştüğü yeri yakar.
c. Komşunun hakkında hüküm vermeden önce iki ay onun mokasenleriyle yürü. (Kızılderili atasözü)

3. temanın 'Güvercin' adlı metninin 'hazırlık çalışmalarında' yer alan etkinlik: Araştırdığınız 'birlik, beraberlik ve dayanışma' konulu atasözlerini arkadaşlarınızla paylaşarak anlamları üzerine konuşunuz.

3. temanın 'Güvercin' metninin 4. Etkinliğinde yer alan atasözleri:

a. Danışan dağları aşmış, danışmayan düz yolda şaşmış.
b. Birlikten kuvvet doğar.
c. Duvara dayanma yıkılır, insana dayanma ölür.
d. Baş başa vermeyince taş yerinden kalkmaz.

Bu atasözleriyle ilgili ana fikir sorusu sorulmuş. Ana fikirle aynı anlama gelen atasözlerinin işaretlenmesi istenmiş.

3. temanın 'Püf Noktası' adlı metninin 'hazırlık çalışması' bölümünde yer alan atasözü:

a. Sabır acıdır meyvesi tatlıdır.

Bu atasözünün son kelimesi verilmemiş ve tamamlanması istenmiştir. Bu atasözünün anlamı üzerinde öğrencilerin konuşması istenmiştir.

3. temanın 'Püf Noktası' metninin 8. Etkinliğinde yer alan atasözleri:

a. Gülü seven dikenine katlanır.
b. Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.
c. Ayağını yorganına göre uzat.
d. Sürüden ayrılan kuzuyu kurt kapar.

e. Ağaç yaş iken eğilir.
f. Kabahat samur kürk olsa kimse sırtına almaz.
g. Ne ekersen onu biçersin.
h. Taşıma su ile değirmen dönmez.
i. Keskin sirke küpüne zarardır.
j. Üzüm üzüme baka baka kararır.
k. Bülbülün çektiği dilinden.
l. Çok sözünü az söyle, az sözünü öz söyle.

Aynı etkinliğin 'b' bölümünde verilen konulardan biriyle hikâye yazılması isteniyor. Hikâye yazarken daha önce öğrenilen deyim ve atasözlerinin kullanılması isteniyor.

3. temanın dinleme metni olan 'Adsız Çeşme'de yer alan atasözü:

a. İyilik eden iyilik bulur.

3. temanın sonunda yer alan tema değerlendirme sorularının 7. sorusunda yer alan atasözleri:

a. Bakarsan bağ bakmazsan dağ olur.
b. Birlikten kuvvet doğar.
c. İşleyen demir pas tutmaz.
d. Her yiğidin bir yoğurt yiyişi vardır.

Yukarıdaki atasözleriyle ilgili soru ana fikre yöneliktir. Verilen paragrafın ana fikrine uygun atasözünün bulunması isteniyor.

6. temanın serbest okuma metninde bulunan atasözü:

a. Akıl akıldan üstündür.

7. temanın dinleme metni olan 'Bilinçsiz İlaç Kullanımı'nda 8. etkinlikte yer alan atasözleri:

a. Güneş girmeyen eve doktor girer.
b. Her işin başı sağlık.
c. Can boğazdan gelir.

Kitaptaki metinler ve etkinlikler incelendiğinde 29 tane atasözü tespit edilmiştir. 1 atasözü iki kez kullanılmış (Birlikten kuvvet doğar.) Atasözleri daha çok etkinlik içinde verilmiştir. Metin içinde verilen atasözü sayısı 1 tanedir.

Atasözleriyle ilgili etkinlikler incelendiğinde ise şu bulgulara ulaşılmıştır:

1. temadaki atasözleri derse hazırlık ve hazırlık çalışmalarında verilmiş, anlamlarının açıklanması istenmiştir. 3. temada bir etkinlikte 'birlik, beraberlik, dayanışma' konulu atasözlerinin araştırılıp anlamları üzerinde konuşulması isteniyor. Yine metnin ana fikriyle aynı anlama gelen atasözlerinin işaretlenmesi isteniyor. Bir etkinlikte yarım bırakılan atasözünün tamamlanması ve anlamı konusunda konuşulması isteniyor. Bir etkinlikte atasözleri hakkında bilgi verilip anlamlarıyla birlikte atasözleri veriliyor ve öğrenilen atasözlerini kullanarak hikâye yazılması isteniyor. 3. temada ana fikre uygun atasözü ve verilen atasözünün anlamı ile ilgili çalışmalar başka etkinliklerde mevcuttur. 7. temada bir atasözü serbest okuma metni içinde geçmiştir. 7. temada ise verilen atasözleriyle drama metni yazıp canlandırılması isteniyor. Etkinliklerde atasözlerinin anlamları üzerine, verilen metnin ana fikrine uygun atasözleri şeklinde sorular vardır. Bir etkinlikte atasözü hakkında bilgi verilirken anlamlarıyla birlikte atasözleri verilmiş ve atasözlerine dikkat ederek okunması istenmiştir. Bir etkinlikte ise seçilen atasözüne uygun drama metni yazıp canlandırılması istenmiştir. Bir etkinlikte de 'birlik, beraberlik ve dayanışma' konulu atasözlerinin araştırılması ve sınıfta paylaşılması isteniyor.

Merzifon TOKİ Kara Mustafa Paşa Ortaokulunda atasözleriyle yapılan çalışmalar ise şu şekildedir: Atasözlerinin anlamını verebilmek için değerlere göre gruplandırma yapıldı. Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri Sözlüğü'nden belirlenen değerlere uygun atasözleri seçildi. Seçilen atasözleri değer başlığı altında kapı üzerine giydirme şeklinde yapıştırıldı. Böylece görsellik açısından da hoş bir görünüm sağlandı. Sürekli göz önünde duran atasözlerinin öğrenilmesi kolaylaştı. Değerler konusuna da katkı sağlandı.

Atasözleriyle yapılan diğer bir etkinlik ise şu şekildedir: Örnek olarak öğrencilere atasözleri baskılı tişörtler yapıldı. Öğrenciler okula gelirken bu tişörtlerle geldi. Yine atasözleri anlamına uygun değerlerle karşılaştırıldı. Tişörtlerin önünde değer adı arkasında atasözü yer aldı. Yabancı kelimelerle dolu tişörtlere karşı farkındalık oluşturuldu. Yine görsellik ön plandaydı. Ayrıca yansıttığı değerle birlikte verildiği için atasözlerinin anlamları da öğrenilmiş oldu. Ayrıca atasözleri arkada yazdığı için tişörtler değiştirilerek 'Hadi Anlat Bakalım' oyunu oynatılarak eğlenceli etkinlikler yapıldı. Okul tişörtleriyle bile eğitim ve öğretim yapılabileceği gösterilmiş oldu.

4. Sonuç ve Tartışma

Son zamanlarda yeni neslin sözcük dağarcığının dar olduğu ve derdini anlatmada sıkıntı çektiği görülmektedir. Bu durumun başat gerekçesi Karakuş'a (2005) göre okutulan ders kitaplarındaki sözcük öğretimine yönelik önemsemeyiş ve bu alandaki eksikliklerdir. Çotuksöken (2000) ise ders kitaplarındaki metinlerin hazırlanmasından önce her sınıfta kaç sözcük öğretileceğinin liste biçiminde belirlenmesinin gerektiğini ancak bugüne değin ülkemizde böyle bir çalışmanın yapılmamış olduğunu belirtmektedir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında 5. sınıflarda kullanılan Türkçe ders kitabında atasözlerinin sayısı ve atasözlerinin yer aldığı etkinlikler incelenmiştir. Kitapta 8 tema, 41 metin, 240 etkinlik, 8 tane tema sonu değerlendirme soruları (65 soru), her metnin sonunda gelecek derse hazırlık soruları, her metnin başında hazırlık çalışmaları şeklinde etkinlikler vardır. Türkçe Öğretim Programı (2017)'nda 5. sınıfların kazanımlarına bakıldığında sözcük ve sözcük grubu öğrenmeye yönelik 14 kazanım görülmektedir. Sadece atasözüne yönelik kazanım sayısı ise 4 tanedir. Bu kazanımları gerçekleştirmeye yönelik 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve atasözleri sayıları incelendiğinde bir temada yoğunlaşma olduğu görülmektedir. 3. tema olan 'Erdemler' temasında daha çok değerler eğitimine yönelik etkinlik ve atasözleri mevcuttur. 25 etkinlik, 1 tema değerlendirme

soruları, 4 derse hazırlık ve 4 hazırlık çalışmasında toplam 22 atasözü vardır. Bu sayı kitabın genelinde mevcut değil. Bu yönden atasözlerinin ve etkinliklerin dağılımında eşit olmayan bir tutum sergilenmiştir.

Kitapta toplam 28 tane atasözü vardır. Atasözleri daha çok 3. temada toplanmıştır. 3. temada 22 atasözü vardır. 1. temada 3 tane, 6. temada 1 tane, 7. temada 3 tane atasözü vardır. Atasözlerinin bir tema üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Kitapta 8 tema var. Sadece bir temada 22 atasözü olması, geriye kalan 7 temada 6 atasözü kullanılması adil bir dağılım olmamıştır. Atasözleriyle ilgili etkinlikler içinde hikâye yazma, senaryo yazıp drama yapma, paragraf verip paragrafın ana fikrine uygun atasözü tespit, atasözlerinin anlamları üzerinde konuşma, yarım bırakılan atasözünü tamamlama, paragraf içinde verilen atasözlerinin anlamına dikkat ederek okuma çalışmaları mevcuttur.

Atasözleri birer kültür öğesidir. Az sözle özü anlatan atasözleri kullanmak ve nesilden nesile aktarılmasını sağlamak hem öğretmenlerin hem müfredat hazırlamada yetkili olanların görevidir. Bu sorumluluk doğrultusunda ne kadar çok atasözüyle karşılaştırırsak bir öğrenciyi özünü, geçmişini, kültürünü öğrenme konusunda katkı sağlanmış olacaktır. Kültürümüzü korumak ve sahip çıkmak kültürel öğelerimize sahip çıkmakla olur.

Atasözleri sürekli göz önünde bulundurularak öğrenmenin devamlılığı ve kalıçılığı sağlanabilir. Bu çalışmada verilen örnek etkinlikler atasözleriyle çalışma yapacak olanlara örnek oluşturabilir. Atasözleri sadece bir temada değil kitabın geneline eşit bir şekilde yayılarak öğrencilerin sürekli atasözleriyle karşılaşması sağlanmalıdır. Atasözlerinin bir metin içinde kullanılması zordur. Çünkü kitaptaki metinler yazar veya şairlerin eserlerinden seçildiği için atasözü kullanımına göre değil sınıf seviyesine uygunluğuna göre belirlenir. Ancak kitaptaki atasözleri zaten etkinliklerde ve sorularda yer almaktadır. Her metinde atasözlerine yönelik bir etkinlik olsa bile kitabın tamamında daha çok atasözüyle karşılaşmak mümkün olacaktır. Atasözleri her konuyu anlatırken yararlanılabilecek kaynak olmalıdır. Her konunun başında, hazırlık çalışmalarında, tema sonu çalışmalarında atasözleri kullanımı artırılabilir.

Kaynakça

Aksoy, Ö. A. (1984). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1* (Cilt 1). Ankara: TDK.

Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü.* İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Alkaya, E. (2006). Dil ve söz bağlamında Kırım Karay Türklerinin atasözleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006/1* (20), 89-99.

Ataman, A. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies Volume, 8* (13), 559-575.

Çeçen, M. A., Çifçi, Ö., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (22), 206-219. Erişim:20 Ağustos 2018,www.esosder.org

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çoşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi* (Özel Sayısı:13), 219-232.

Çotuksöken, Y. (2000). Türkçe ve edebiyat ders kitapları nasıl olmalı? *Milliyet Sanat Dergisi, 487* (9), 7-10.

Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Ankara: Can Matbası.

Kavcar, C. (1996). Anadili eğitimi. *Anadili Dergisi* (1), 16.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Meriç, C. (1980). *Kırk ambar.* İstanbul: Ötüken Yayınları.

Mete, F. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Püsküllüoğlu, A. (2005). *Arkadaş Türkçe sözlük.* ankara: Arkadaş Yayınevi.

Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık* (1189), 8-16.

Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunun değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Ünivesitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Matematik Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımı

Doç. Dr. Melahet ABDULLAYEVA
Azerbaycan Devlet Pedaqoji Universitesi
azeriteacher@yahoo.com

Özet

Eğitim alanında bilgisayar teknolojisi kullanılmadan başarının sağlanamadığı gerçeği bilinmektedir. Çalışmalar toplumun gelişiminin sadece eğitim seviyesine bağlı olarak değiştiğini ve şekillendiğini göstermektedir. Eğitim Günümüzde, gelişmiş ülkelerde, gelecekteki toplum için "hiçbir zaman olmayan bir gerçeği azru eden" uzmanlar yetiştirmektedirler. Demek ki, ders içinde bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı sadece bilgi, beceri, alışkanlıklar edinilmesi için değil, aynı zamanda edinilmiş bilgi, beceri ve alışkanlıkların uygulanması alanında yaratıcı düşünen, rekabete dayanıklı, geleceği inşa edebilen insanların yetiştirilmesi için gereklidir. Çağımızda ders verme sürecini, özellikle matematik derslerini bilgisayarsız hayal etmek imkansızdır. Bilgisayarlar iletişim kurmanın ve bilgi kazanmanın en iyi yoludur. Ders verme sürecinde bilgisayar öğretmenin de vazgeçilmez bir asistanıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı öğrencilerde edinilmiş bilgilerin uygulanması becerilerinin ve alışkanlıklarının geliştirilmesine olanak tanır, onlarda yeni enformasyon bilgilerini geliştirir. "Elektronik ders kitapları"nın kullanımı, "Online eğitim", "Sanal sınıf" derslerinde yer almak, uzaktan eğitim hizmetinlerini, eğitim portalını ve siteleri kullanarak öğretmenler hem kendi matematiksel bilgi ve becerilerini artırabilir ve güncelleyebilir, hem de sınıfta dersin kalitesi artar. BİT kullanımı öğrencilere matematik eğitimi sırasında daha aktif olma için fırsatı yaratır ve aynı zamanda onlarda bilimsel bakış açısı, verilerle çalışma alışkanlıkları, diğer bilimlerin temellerinin farkına varmak için beceri ve alışkanlıklar oluşturur, öğrenilen konuyu dikkatli ve ilginç etmekle beraber uzun süre akılda kalmasını sağlar, yaratıcı olmaya ve araştırma yapmak için motivasyon kaynağı oluşturur. Matematik eğitiminde matematiksel yazılım paketleri, örneğin Mathcad-11, MATLAB-7, Scientific Work Place 5.0, Graph 4.4 vb. gibi kullanılarak yüksek kalite elde edilebilir. Bu makalede Graph 4.4 uygulama yazılımının özellikleri ve kullanımı kilavuzu ile ilgili bilgi vereceğiz. Grafik 4.4 yazılımı öğrencilerin grafik becerilerinin oluşumunda vazgeçilmez imkanları olan mükemmel yazılımlardan biridir. Yazılımı kullanmadan önce, kullanım özelliklerini bilmek ve sonrasında kullanmak daha yararlı olacaktır. Grafik 4.4 uygulaması, iki boyutlu Descartes koordinat sisteminde grafikler oluşturmak için kullanılan açık bir yazılımdır. Fonksiyonların grafiklerini kurduktan sonra ona kolayca eklentiler de yapılabilir. Sözkonusu yazılım arcılığıyla fonksiyonlar üzerinde bazı matematiksel hesaplar da yapılabilir. Yazılımın kapsadığı alan onun herhangi bir disk sürücüsünde tutulmasına ve bir yerden diğer bir yere kolayca taşınmasına imkan sağlamaktadır. Teknoloji hızla ilerliyor. Bu gelişme aynı zamanda bilim ve eğitim yönünü de değiştirmektedir. Gerçekleşen değişikliklere ayak uydurmak için toplumun insanlardan beklediği yetenekler de değişmeli ve gelişmelidir. Bu açıdan matematiksel eğitimin bilim ve teknolojideki gelişime uyarlanmasını sağlamak gerekir. Matematik bilgisinin öğrenilmesi ve uygulaması için BİT'in kullanımı modern dersin temel gereksinimlerinden biri olmalıdır. BİT'in matematik derslerinde kullanımı, öğrencilerin öğrendikleri konularda bilgi, beceri ve alışkanlıklarının oluşturulmasına ve geliştirmelerine, onları gerçek hayattaki durumlara uygulayabilmelerine vb. durumlarda yardımcı olur, aynı zamanda ödevlerin öğrenciler tarafından bilgisayarda özel yazılımların aracılığıyla işlenmesi, onları gelecekte daha zor ödevlerin yerine getirilmesine teşvik eder.

Anahtar Kelimeler: *Graph programı, Matematik, Fonksiyon, Grafik, Uygulama*

Use of IKT in Teachıng Mathematics

Assoc. Prof. Dr. Malahat ABDULLAYEVA
Azerbaijan State Pedagogical University
azeriteacher@yahoo.com

Abstract

It is impossible to achieve success without using computer technologies in education. The studies demonstrate that development of society depends particularly on level of education. Specialists 'who dream on something that never took place' are already trained in developed countries. Accordingly, use of information communication technologies in teaching process is important not only for obtaining knowledge, skills and competencies, but also for training people, who are able to think creative, competitive and build future thanks to the application of the obtained knowledge, skills and competences. In modern age it is impossible to imagine classes, especially math classes without computer. Computers are the best tool for communication and getting knowledge. Computer is also irreplaceable assistant of a teacher. Use of information communication technologies enhances competences and contributes to the application of gained knowledge, develops new informatics knowledge in students. By using electronic textbooks, as well as distant education services, education portal and websites, participation in online education and virtual classes the teachers can boost their math knowledge and competences. At the same time, the quality of the class improves. Use of ICT makes students be active in math courses, as well as forms scientific outlook, skills and competences for dealing with information and get awareness on other sciences. It also helps students keep the topic in memory a long time by making it interesting and motivates to engage in creative activity and research. One can organise high quality math classes by using math software such as Mathcad-11, MATLAB-7, Scientific Work Place 5.0, Graph 4.4 and so on. This article describes the characteristics of Graph 4.4 software and its usage. Graph 4.4 is one of the perfect software that brings indispensable opportunities for forming graph skills in students. It would be suitable initially to learn about the software and then put it into practice. Graph 4.4 is open software that is used in building graphs in two dimensional Cartesian coordinate system. After building function graphs one can easily make additions through software. It is also possible to make some mathematical calculations by means of software. The volume of the software permits to save it in any disc driver and move from one place to another. Technology develops fast. This progress changes the direction of science and education. In order to keep up with the transformation, the skills that society expects from people should change and develop. In this regard, we must customise education to the progress in education and technologies. Use of ICT in getting math knowledge and application must be one of the main requirements for a modern class. Use of ICT plays an important role in math classes in developing knowledge, skills and competences on recently learnt topics in students and schoolchildren as well as in application in real life situations. Solving the exercises by means of software in computer stimulates students to do difficult tasks in the future.

Keywords: Graph software, mathematics, function, graphic, application

1. Giriş

Eğitim alanında bilgisayar teknolojisi kullanılmadan başarının sağlanamadığı gerçeği bilinmektedir. Çalışmalar toplumun gelişiminin sadece eğitim seviyesine bağlı olarak değiştiğini ve şekillendiğini göstermektedir. Günümüzde, gelişmiş ülkelerde, gelecekteki toplum için "hiçbir zaman olmayan bir gerçeği azru eden" uzmanlar yetiştirmektedirler. Demek ki, ders içinde bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı sadece bilgi, beceri, alışkanlıklar edinilmesi için değil, aynı zamanda edinilmiş bilgi, beceri ve alışkanlıkların uygulanması alanında yaratıcı düşünen, rekabete dayanıklı, geleceği inşa edebilen insanların yetiştirilmesi için gereklidir. Bugün ülkemizde "Genel eğitim sisteminde "hafıza" okulundan "düşünme" okuluna geçişin sağlanması" üzerine geniş çaplı çalışmalar yürütülüyor. Artık, eğitimde yüksek kalite elde etmek için yeni öğretim teknolojilerinden, bilgisayar, "akıllı yazı tahtası", internet ve diğer multimedya araçlarının kullanımı artık ciddi bir gereksinim haline gelmiştir. Çağımızda dersverme sürecini, özellikle matematik derslerini bilgisayarsız hayal etmek imkansızdır. Bilgisayarlar iletişim kurmanın ve bilgi kazanmanın en iyi yoludur. Dersverme sürecinde bilgisayar öğretmenin de vazgeçilmez bir asistanıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı öğrencilerde edinilmiş bilgilerin uygulanması becerilerinin ve alışkanlıklarının geliştirilmesine olanak tanır, onlarda yeni enformasyon bilgilerini geliştirir. "Elektronik ders kitapları"nın kullanımı, "Online eğitim", "Sanal sınıf" derslerinde yer almak, uzaktan eğitim hizmetinlerini, eğitim portalını ve siteleri kullanarak öğretmenler hem kendi matematiksel bilgi ve becerilerini artırabilir ve güncelleyebilir, hem de sınıfta dersin kalitesi artar. BİT kullanımı öğrencilere matematik eğitimi sırasında daha aktif olma için fırsatı yaratır ve aynı zamanda onlarda bilimsel bakış açısı, verilerle çalışma alışkanlıkları, diğer bilimlerin temellerinin farkına varmak için beceri ve alışkanlıklar oluşturur, öğrenilen konuyu dikkatli ve ilginç etmekle beraber uzun süre akılda kalmasını sağlar, yaratıcı olmaya ve araştırma yapmak için motivasyon kaynağı oluşturur.

Matematik eğitiminde matematiksel yazılım paketleri, örneğin Mathcad-11, MATLAB-7, Scientific Work Place 5.0, Graph 4.4 vb. gibi kullanılarak yüksek kalite elde edilebilir. Bu makalede Graph 4.4 uygulama yazılımının özellikleri ve kullanımı kilavuzu ile ilgili bilgi vereceğiz [Johansen, 2012].

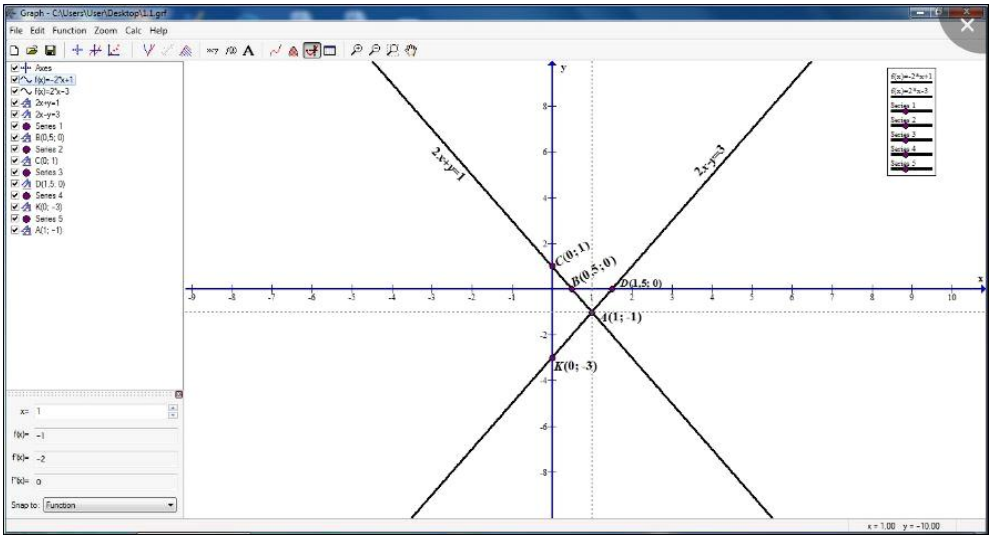
Örnek 1: $\begin{cases} 2x+y=1 \\ 2x-y=3 \end{cases}$ Denklem problemini grafiksel olarak çözün. Problemde bulunan her bir denklemin grafiğinin *OX* ve *OY* eksenleri ile kesişim noktalarını kaydedin [İsmayılova, 2014:177].

Çözüm: Denklem sistemini Graph 4.4 yardımıyla çözelim.

İlk olarak, sistemin her iki denkleminde *y*'i *x* olarak ifade edelim: $\begin{cases} y=-2x+1 \\ y=2x-3 \end{cases}$

«Function» menüsünün «İnsert function» alt menüsündeki«İnsert equation» alanına -2*x* + 1 ve 2*x*- 3 ifadelerini programlama dilinde, yani -2**x*+1 ve 2***x*-3 şeklinde *f(x)*'ın karşısındakı alana yazalım. Her denklem için grafiğin oluşturulacağı aralık, adım, grafiğin gösterilme tipi, renk, kalınlık, uygun parametrelerle işaretleyici vb. seçilir ve grafikler sistemde otomatik olarak kurulmuş olacak. Diğer seçenekleri kullanarak her bir denklemi ona uygun grafiğin üzerinde belirtmek, grafiklerin kesişme noktasını, her grafiğin *OX* ve *OY* eksenleri ile kesişme noktasının koordinatlarını bulmak ve kolaylıkla doldurmakmümkün. Farenin okunu grafiklerin kesişme noktasının üzerine koyarsak, o noktanın koordinatlarının 1 ve -1 olduğunu görebiliriz. Böylece, düz çizgilerin kesişme noktasınınkoordinatları *A*'dır (1; -1)'dir. Her bir grafiğin koordinat oklarıyla kesişme noktasına fareyi yeniden getirerek, ekranın sağ alt köşesinde o noktanın koordinatlarını görebilirsiniz. 2*x*+*y*=1 denkleminin grafiği *OX* ekseni *B*(0,5; 0), *OY* eksenini ise*C*(0; 1) noktasında keser.

2*x*-*y*=3 denkleminin grafiği *OX* ekseni *D*(1.5; 0), *OY* ekseni ise *K*(0; -3) noktasında keser (Resim 3).

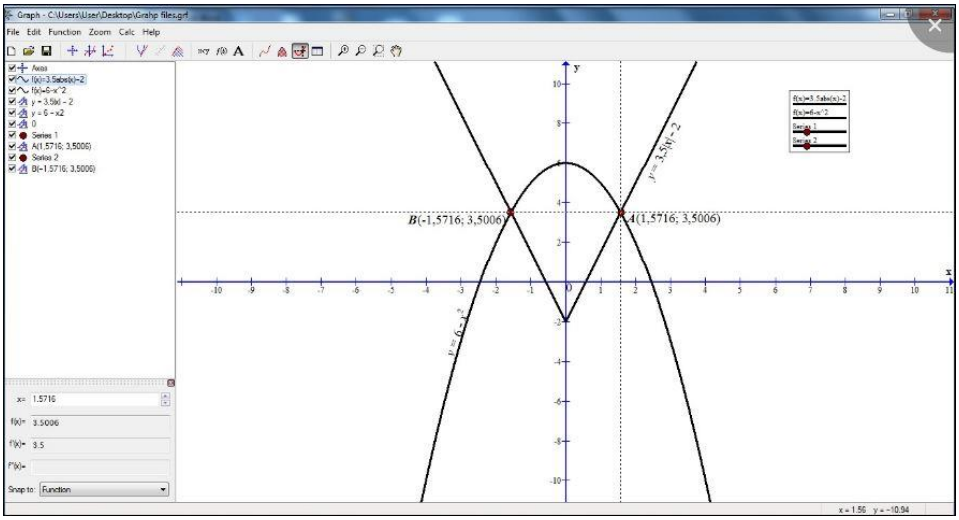


Resim 3. *Denklem probleminin grafik yöntemle çözümü*

Örnek 2. Denklem problemini grafiksel olarak çözün: $\begin{cases} 3{,}5|x| - y = 2 \\ y + x^2 - 6 = 0 \end{cases}$ [Merdanov ve Diğerleri, 2010:96].

Çözüm: Sistemin her iki denkleminde *y*'i *x* olarak ifade edelim: $\begin{cases} y = 3{,}5|x| - 2 \\ y = 6 - x^2 \end{cases}$

Graph 4.4 yazılımının «Function»menüsünün «Insert function» alt-menü öğesindeki «İnsert equation» alanına önce 3.5 |*x*|-2 denklemini $f(x) = 3{,}5abs(x) - 2$ programlama dilinde yazınız. Daha sonra denkleme göre grafiğin oluşturulacağı aralığı, adımı, grafiğin görüntüleme tipini, rengi, kalınlığı, uygun parametrelerle işaretleyiciyi seçip otomatik olarak sistemde grafiğimizi oluşturalım. Benzer şekilde, 6-x^2 denklemini $f(x) = 6 - x\wedge 2$ programlama dilinde ayarladıktan sonra parametreleri seçerek grafiği oluşturmanız mümkün (Resim 4). Grafikler *A*(1,5716; 3,5006) ve *B*(-1,5716; 3,5006) noktalarında kesişiyor. Böylece, (1.57, 3.51) ve
(-1.57; 3.51) çiftleri denklemin yaklaşıkçözümü olacaktır.

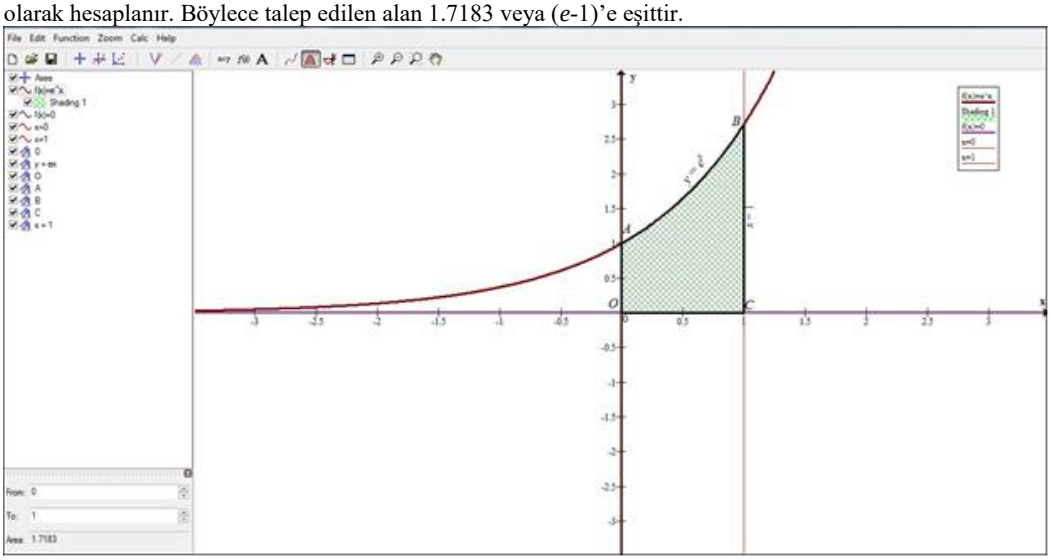


Resim 4. *Denklem probleminin grafik yöntemle çözümü*

Örnek 3: $y = e^x, y = 0, x = 0, x = 1$ çizgilerile sınırlanmış şeklin alanını hesaplayın [Merdanov ve Digerleri, 2009:92].

Çözüm: Graph 4.4 yazılımının «Function» menüsünün «Insert function» alt-menü öğesindeki «İnsert equation» alanına önce $y = e^x$ ve *y* = 0 denklemini programlama dilinde yazalım.

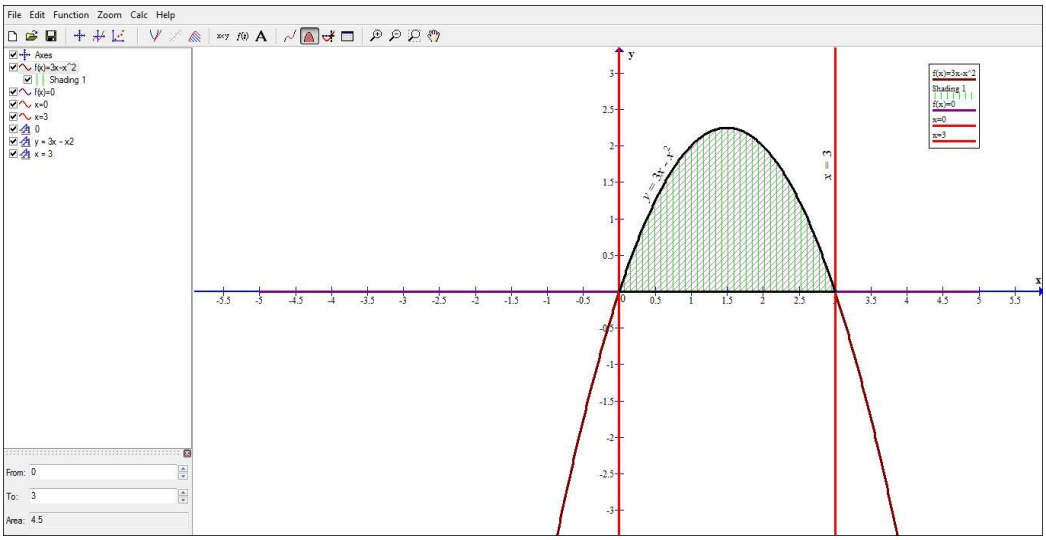
Grafikler, aralık, adım, grafik ekran tipi, renk, kalınlık, uygun parametrelerle işaretleyici seçilerek sisteme otomatik olarak ayarlanır (Resim 5). Ardından, «Function» öğesinin «İnsert relation» alt menü öğesindeki «Edit relation» alanına *x* = 0 ve *x* = 1 olduğunu girelim. «Function» öğesinin «İnsert label» alt menüsü içindeki «İnsert text label» penceresini kullanarak, bükülmüş trapezi tanımlayabilir, grafiğlerin üzerinde formülleri yazabilir veya herhangi bir sembolü işaretleyebilirsiniz. Elde edilen bükülmüş trapezin alanını hesaplamak için «Calc» öğesinin «Area» alt menüsünde [0; 1] verisi girilir ve alan otomatik olarak hesaplanır. Böylece talep edilen alan 1.7183 veya (*e*-1)'e eşittir.



Resim 5. *Bükülmüş trapez alanının hesaplanması*

Örnek **4.** $y = 3x - x^2$, $y = 0$ çizgilerile sınırlanmış şeklin alanını hesaplayın [Merdanov ve Digerleri, 2009:90].

Çözüm: Öncelikle, grafiklerin kesişme noktalarının eksenlerini bulalım. Bunun için $3x - x^2 = 0$ denklemi çözelim. Denklemin çözümü $x_1 = 0$ və $x_2 = 3$ sonuçlanır. Ardından benzer şekilde, Grafik 4.4 yazılımının «Function» öğesinin «İnsert function» alt menüsündeki «İnsert equation» alanına *y* = 3*x–x^2 və *y*=0 fonksiyonlarını girip uygun ayarları seçdikden sonra grafiğimizi oluşturalım (Resim 7). «Calc» öğesinin "Alan" alt menü öğesinde [0; 3] verilerini girmekle alanın yaklaşık 4.5'e eşit olduğunu elde ederiz.



Resim 7. *Alanın hesaplanması*

Grafik 4.4 yazılımı ile yapılan araştırmaların sayısı olduğunca düşüktür. Bunu dikkate alarak, çalışma deneyimimizin bir örneğine bakalım.

Araştırmanın Amacı

Şöyle bir hipotez ileri sürülmüştür: Ortaöğretimde matematik öğretimi sürecindeki Graph uygulama yazılımının kullanımı, öğretimin kalitesini arttırmakta, sonuçta öğrencilerin grafik yeteneklerini ve grafik kültür düzeyini arttırmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma sırasında kaynaklar araştırılmış, Bakü ilinin çeşitli ortaokullarında matematik öğretmenlerinin çalışma deneyimleri gözlemlenmiş, yaklaşık 40 matematik öğretmeni ve bir çok öğrenciyle görüşme yapılmış, keza anketler yapılmıştır. Sözkonusu hipotezin doğruluğu pedagojik deneyle test edilmiştir. Deney iki aşamada yapılmıştır.

Katılımcılar

Deney için Bakü ilinin, 21 No'lu ortaokulunun 2 ayrı 8.sınıfı ele alındı, bunlardan biri kontrol sınıfı olarak tanımlandı ve diğeri ise deneysel sınıf olarak tanımlandı. Çalışmaya 46 öğrenci katıldı.

Veri Toplama Aracı

Deneyin yöntemi şu şekildeydi: hem deneysel, hem de kontrol sınıflarında aynı çalışma üzerinde bir kontrol yapmak. Araştırma amacıyla yılın ilk yarısında deneysel sınıftaki matematik öğretimi sürecinde öğretmen Graph 4.4 yazılımını kullanmıştır. Diğer sınıfta ise çalışmalar sadece ders kitabındaki talepler üzerine çözülmüştür. Yılın ilk yarısının sonunda, hem deneysel hem de kontrol sınıflarının sonuçları karşılaştırılmıştır.

Bu amaçla çalışmada yanıtlanacak sorular şu şekilde belirlendi:

1. $y = \frac{8}{x}$ fonksiyonunnun tayin alanın bulun ve grafiğini oluşturun.

2. $3x^2 + 5x - 3 = 0$ denklemini grafik yöntemi ile çözün.

Veri Analizi

Tablo 1: Belirleyici deneyin sonuçları

Sorular	Öğrencilerin sayısı		Doğru ve tam yanıtlar				Doğru, ama tam olmayan yanıtlar				Yalnış yanıtlar			
	D	K	D		K		D		K		D		K	
			sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	Sayı	%
1	24	22	5	21	4	18	8	33	9	41	11	46	9	41
2	24	22	6	25	5	23	9	37	9	41	9	38	8	36

Tablo 1'den görüldüğü üzere, deneyin başlangıcında, hem deneysel hem de kontrol sınıflarındaki sonuçlar birbirine yakın düzeydedir.

Tablo 2: Kontrol amaçlı deneyin sonuçları

Sorular	Öğrencilerin sayısı		Doğru və tam yanıtlar				Doğru, ama tam olmayan yanıtlar				Yalnış yanıtlar			
	D	K	D		K		D		K		D		K	
			say	%	say	%	say	%	say	%	say	%	say	%
1	24	22	8	33	4	18	14	58	10	45	2	8	8	36
2	24	22	9	38	6	27	12	50	9	41	3	12	7	32

Deneyin sonundakı deneysel ve kontrol sınıfları arasında farkı Tablo 2'den göre biliriz.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırmada ortaöğretim okullarında matematik eğitimi sürecinde grafik becerilerinin geliştirilmesi imkanları ortaya konulmuştur. Anketlere dayanarak, öğrenciler grafik oluşturmada zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Sözkonusu sorunların ortadan kaldırılması amacıyla önerilen Graph 4.4 uygulama yazılımının kullanımının araştırma sırasında etkili olduğu bulunmuştur.

Araştırmada önerilen hipotezin doğruluğu yapılan pedagojik deney aracılığıyla kanıtlanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin grafik çözüm yöntemlerine ilişkin problemleri çözme becerileri deneysel sınıflarda kontrol sınıflarına oranla %13 daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın kapsamını genişletmekle, önerilen yazılımın öğrenciler için yüksek motivasyon kaynağı oluşturduğu ve matematik öğrenmede çok önemli bir yere sahip olduğu görülebilir.

Grafik hesaplamalar, grafik modelleme, çeşitli problemlerin grafiksel çözümü, insan faaliyetinin farklı alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ortaokulların matematik derslerindeki grafiklerin, onların dönüşümün, grafik hesaplamaların, grafik modelleme ve genel olarak grafik yönteminin öğrenilmesi, öğrencilerin modern insanın ihtiyaç duyduğu hesaplama, mantık ve yaratıcı kültürü arttırmaları için büyük önem taşımaktadır. Tüm bunlar için, matematik bilgisinin yükseltilmesi ve uygulanması için BİT kullanımı modern dersin temel gereksinimlerinden biri olmalı ve kullanımına yüksek bir önem verilmelidir.

4. Sonuç

Teknoloji hızla ilerliyor. Bu gelişme aynı zamanda bilim ve eğitim yönünü de değiştirmektedir. Gerçekleşen değişikliklere ayak uydurmak için toplumun insanlardan beklediği yetenekler de değişmeli ve gelişmelidir. Bu açıdan matematiksel eğitimin bilim ve teknolojideki gelişime uyarlanmasını sağlamak gerekir. Matematik bilgisinin öğrenilmesi ve uygulaması için BİT'in kullanımı modern dersin temel gereksinimlerinden biri olmalıdır. BİT'in matematik derslerinde kullanımı, öğrencilerin öğrendikleri konularda bilgi, beceri ve alışkanlıklarının oluşturulmasına ve geliştirmelerine, onları gerçek hayattaki durumlara uygulayabilmelerine vb. durumlarda yardımcı olur, aynı zamanda ödevlerin öğrenciler tarafından bilgisayarda özel yazılımların aracılığıyla işlenmesi, onları gelecekte daha zor ödevlerin yerine getirilmesine teşvik eder.

Kaynakça

Ahmedov, A., & Abbasov E. (2008). *İlkkulların 1.-4. sınıfları üçün ders müfredatları*. Bakü: Eğitim.

Başkanlık Kararnamesi, (2013). *Azerbaycan Cumhuriyeti'nde Eğitimin Gelişmesi için Devlet Stratejisi*. Azerbaycan Okulu, 5(658), 5-9.

Abdullayeva, M. (2012). Matematik derslerinde bilgisayarda uygulama yazılımlarının kullanım kilavuzu. *Fizik, matematik ve enformasyon eğitimi dergisi,* 1(195), 38-43.

İsmayılova, S. (2014). *Matematik – Ortaokulların 7. sınfı için ders kitabı.* Bakü: Doğu-Batı.

Merdanov, M.C. & b. (2010). *Matematik. Liselerin 9. sınfı için ders kitabı*. Bakü: Çaşıoğlu.

Merdanov, M.C. & b. (2009). *Cebr ve analizin başlangıcı. Liselerin 11. sınfı için ders kitabı*. Baku: Çaşıoğlu.

Johansen, İ. (2012). http://www.padowan.dk

Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi

Doç. Dr. Selma SABANCIOĞULLARI
Cumhuriyet Üniversitesi
selma.ssabanci@gmail.com
Öğr. Gör. Kadriye ALDEMİR
Cumhuriyet Üniversitesi
kaldemir@cumhuriyet.edu.tr

Özet

İletişim ve empati hemşirelik bakımının en önemli boyutlarındandır ve hemşirelik eğitiminde öğrencilerde bu özelliklerin geliştirilmesi beklenir. Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, toplam 90 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile elde edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, yüzde, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19.63±0.87, % 65.6'sı kadın ve % 54.4'ü il de, %78.9'u çekirdek ailede yaşamakta, % 72.2'si orta gelir düzeyine sahip ve % 42.2'si düz lise mezunudur. Öğrencilerin çoğunluğunun anne (% 44.4) ve babası (% 38.9) ilkokul mezunudur. Öğrencilerin %71.1'i diğerleri ile iletişimde güçlük yaşamadığını, % 26.7'i ise kısmen güçlük yaşadığını belirtmiştir. Hasta ile iletişimde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğrenci oranı % 32.2, güçlük yaşamadığını belirten öğrenci oranı ise % 58.9'dur. Çalışma öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi (80.51± 10.03) ve empatik eğilim (68.34 ±5.80) puan ortalamalarının ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Geniş ailede yaşayan öğrencilerin iletişim becerileri ölçek puan ortalaması, çekirdek ailede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır (t=-2.75; p=0.007). Kadın ve erkek öğrencilerin iletişim becerileri ve empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=0.41; p=0.679). Diğer insanlarla iletişimde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin iletişim becerileri (t=3.27;p=0.001) ve empatik eğilim (t=-2.04;p=0.044) puan ortalamaları, iletişimde güçlük yaşamadığını söyleyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmıştır. Aynı şekilde hasta ile iletişimde kısmen güçlük yaşıyorum diyen öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması, güçlük yaşamıyorum diyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmış (t=2.22; p=0.029), empatik eğilim puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=-1.08; p=0.283). Öğrencilerin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri ortalamanın üzerindedir. İletişim becerileri düşük olan öğrenciler, diğer insanlarla ve hastalarla iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Cinsiyete göre iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyi değişmemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitimin öğrencilerin iletişim ve empati düzeyinin gelişmesindeki önemi dikkate alınarak, eğitim sürecinin doğrudan etkisini gösteren izleme çalışmaları ile öğrencilerin klinik uygulamalarda hastaları ile iletişim örüntülerini gösteren gözleme dayalı çalışmalar yapılması önerilir.

Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik öğrencileri, Hemşirelik eğitimi, İletişim becerisi, Empati*

Determining Communication Skills and Emphatic Levels of Nursing Students

Assoc. Prof. Dr. Selma SABANCIOĞULLARI
Cumhuriyet University
selma.ssabanci@gmail.com
Lecturer Kadriye ALDEMİR
Cumhuriyet University
kaldemir@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

Communication and emphaty are an important dimension of nursing care and these skills should be developed in nursing students. In this study, we aimed to determine the communication skills and emphatic tendency of nursing students.Data were collected with 90 nursing students of a nursing school. In the study, three instruments were used: Personal Knowledge Form, Communication Skills Assessing Scale, and Emphatic Tendency Scale. Evaluation of the data were used mean, percentage, significance test difference between the two averages and Kruskal-Wallis tests the is used.The average age of the students who participated to research is 19.63 ± 0.87, 65.6% is female and 54.4% is living in provinces, 78.9% is living in core families, 72.2% has middle income level and 42.2% is straight high school graduate.The mother (44.4%) and father (38.9%) of the majority of students are primary school graduates. 71.1% of the students stated that they did not have difficulty in communicating with others and 26.7% stated that they had some difficulties.The rate of students who stated that they have difficulty in communication with the patient is 32.2% and the rate of students who do not have difficulty is 58.9%. It was determined that the students perceived communication skills (80.51 ± 10.03) and empathic tendency (68.34 ± 5.80) average scores.were above the average. The mean scores of communication skills of students living in large families were found to be significantly higher than those living in core families (t=-2.75, p=0.007).There was no significant difference between the communication skills and the average of empathic tendency mean scores of female and male students (t=0.41; p=0.679).The mean scores of communication skills (t =3.27; p=0.001) and empathic tendency (t=-2.04; p=0.044) of students who stated that they had some difficulty in communication with other people were significantly lower than those who said they did not have difficulty in communication. In the same way, the mean scores of the communication skills of the students "I am having some difficulty in communicating with the patient" was significantly lower than "I did not have any difficulty in communicating with the patient" (t=2.22, p=0.029), there was no significant difference between the mean scores of empathic tendency (t=-1.08; p=0.283).The communication skills of the students and the empathic tendency levels are on the average. Students with poor communication skills have difficulty communicating with other people and patients. According to sex, communication skills and empathic tendencies do not change. In line with these results, considering the importance of education to the development of students' communication and empathy, monitoring activities that directly affect the educational process, it is suggested that students perform observation-based studies showing communication patterns with patients in clinical practice.

Keywords: *Nursing students, Nursing education, Communication skills, Emphaty*

1. Giriş

Hemşirelik mesleğinin amacı, karşılıklı güvene dayalı bir iletişim ve etkileşim içinde hizmet verilen bireyi tanımak, bakım gereksinimlerini tanımlamak ve sonuçta sorunları ile daha etkin başedebilir, gereksinimlerini karşılayabilir hale gelmesini sağlamaktır (Smitherman 1981; Tutuk, Al ve Doğan 2002). Bireyi tanımanın ve anlayabilmenin en etkin yolu ise empati yapılarak etkin bir iletişim kurmaktır. Yardım edici ilişkinin en temel bileşeni olan empati, bir kişinin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakması ve o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu durumu iletmesi sürecidir (Dökmen, 1994; Özcan, 1996). Hasta bireyle iletişime geçmeden empati yapılabilmesi, yada empatinin hastaya iletilmesi mümkün olmamaktadır. Bu nedenle, hemşirelik eğitiminde iletişim becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. İletişim ve empati hemşirelik bakımının en önemli boyutlarındandır ve hemşirelik eğitiminde öğrencilerde bu özelliklerin geliştirilmesi beklenir. Hemşirelikte iletişim becerilerinin öğrenilmesi öncelikle eğitim süreci içinde gerçekleşir. Bu süreçte öğrencilerin gerek formal dersler gerekse uygulamalar (klinik/ saha) sırasında kendine güven ve saygılarının artması, kişisel ve mesleki yönden gelişmeleri hedeflenir (Sukkala 2001).Araştırmanın yapıldığı sağlık Yüksekokulunda müfredat programında yer alan iletişim dersleri ve bazı mesleki derslerde ve uygulamalarla bu hedeflerin gerçekleştirilmesine çalışılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin iletişim yeteneklerinin ne oranda geliştiği, uygulamalarda ne derece başarı gösterdikleri vb. yeterince bilinmemektedir. Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları iletişim becerisi ve empatik eğilim düzeyinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tanımlayıcı, ilişkisel ve kesitsel araştırma tipindedir.

Evren -örneklem, Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini bir üniversitenin Sağlık Yüksekokulunda öğrenim gören, araştırma hakkındabilgi verilip araştırmaya katılmayı kabul eden ve araştırma formlarını eksiksiz dolduran 90 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur.

Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı

Veriler, Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) ve Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ) ile elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu formda, öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, aile tipi, ekonomik durumu, anne babanın eğitim durumu, mezun olduğu lise, yaşadığı yer, kiminle kaldığı, anne babanın mesleği gibi14 soru yer almaktadır

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ): Bireylerin iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacıyla Korkut (1996) tarafından geliştirilmiş, 25 anlatımdan oluşan, 5 li likert tipi bir ölçektir. Puanlar 0-100 arasında değişmekte ve puanın fazla oluşu bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdiklerini yansıtmaktadır. Ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı. 80 olarak bulunmuştur (Korkut 1996).

Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ): Bireyin kendisiyle ilgili olarak olaylar karşısında duygusal duyarlılığını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış olan ölçek, 1989 yılında Dökmen (1989) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır ve"tamamen uygun" dan "tamamen aykırı" ya göre likert tipi 5 aşamalı olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 dir.

Araştırmanın Uygulanması ve Etik Boyut: Araştırmaya başlamadan önce öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözel onam alındıktan sonra veriler araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak anket formu yolu ile toplanmıştır.

Anket formuna isim yazılmamış, verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, gizliliğin kesinlikle sağlanacağı belirtilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde ortalama, yüzde, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ve Kruskall Wallis testleri kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılık 0.05 önem düzeyinde incelenmiş, SPSS 16 versiyonu kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19.63±0.87, % 65.6'sı kadın ve % 54.4'ü il de, %78.9'u çekirdek ailede yaşamakta, % 72.2'si orta gelir düzeyine sahip ve % 42.2'si düz lise mezunudur. Öğrencilerin çoğunluğunun anne (% 44.4) ve babası (% 38.9) ilkokul mezunudur.

Tablo 1. Öğrencilerin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Puan Ortalamalarının Dağılımı (n=90)

ÖLÇEKLER	X	SS
İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği	80.51	10.03
Empatik Eğilim Ölçeği	68.34	5.80

Çalışma sonunda, öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi (80.51±10.03) ve empatik eğilim (68.34±5.80) puan ortalamalarının ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Iletişimde Güçlük Yaşama Durumlarının Dağılımı (n=90)

	Sayı	**%**
Diğer insanlarla iletişimde güçlük yaşama		
Evet güçlük yaşıyorum	2	2.2
Hayır güçlük yaşamıyorum	64	71.1
Kısmen güçlük yaşıyorum	24	26.6
Hasta ile iletişimde güçlük yaşama		
Evet güçlük yaşıyorum	8	8.9
Hayır güçlük yaşamıyorum	53	58.9
Kısmen güçlük yaşıyorum	29	32.2
Toplam	90	100.0

Öğrencilerin %71.1'i diğerleri ile iletişimde güçlük yaşamadığını, % 26.7'i ise kısmen güçlük yaşadığını belirtmiştir. Hasta ile iletişimde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğrenci oranı % 32.2, güçlük yaşamadığını belirten öğrenci oranı ise % 58.9'dur.

Tablo 3. Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=90)

Bireysel özellikler	**İBDÖ**		**EEÖ**	
	X	**SS**	**X**	**SS**
Cinsiyet				
Kadın	80.83	8.74	69.11	5.99
Erkek	79.90	12.20	66.87	5.19
Test / p	0.41 / 0.679		1.76 / 0.81	
Aile tipi				
Çekirdek aile	79.05	9.84	68.30	5.93
Geniş aile	85.94	9.00	68.47	5.44
Test / p	-2.75 / 0.007		0.65 / 0.914	
Diğer insanlarla iletişimde güçlük yaşama				
İletişimde güçlük yaşamıyorum	82.60	8.56	67.56	5.35
İletişimde kısmen güçlük yaşıyorum	75.34	11.58	70.26	6.50
Test / p	3.27 / 0.001		-2.04 / 0.044	
Hastalarla iletişimde güçlük yaşama				
İletişimde güçlük yaşamıyorum	82.43	10.33	67.79	6.08
İletişimde kısmen güçlük yaşıyorum	77.75	9.00	69.13	5.36
Test / p	2.22 / 0.029		-1.08 / 0.283	

Kadın ve erkek öğrencilerin iletişim becerileri ve empatik eğilim puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=0.41; p=0.679). Geniş ailede yaşayan öğrencilerin iletişim becerileri ölçek puan ortalaması, çekirdek ailede yaşayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek saptanmıştır (t=-2.75; p=0.007). Diğer insanlarla iletişimde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin iletişim becerileri (3.27/0.001) ve empatik eğilim ölçek puan ortalamaları (-2.04/0.044), iletişimde güçlük yaşamadığını söyleyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmıştır.Aynı şekilde hasta ile iletişimde kısmen güçlük yaşıyorum diyen öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması (2.22/0.029), güçlük yaşamıyorum diyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmış, empatik eğilim puan ortalamaları (-1.08/0.283) arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin algıladıkları iletişim becerisi ortalama puanı X:80.51 dir. Tutuk, Al ve Doğan (2002) aynı ölçek ile hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada iletişim becerisi ortalama puanı X:73.75 dir. Çalışmamızda elde edilen bu puan, diğer çalışmanın sonucundan yüksektir ve öğrencilerin iletişim becerilerini ortanın üzerinde algıladıklarını, ancak gelişmiş bulmadıklarını gösterebilir. Hasta ile iletişimi kolaylaştırmak, daha bütüncül bir bakım vermek ve bireyi anlamak, sorunlarına yardım etmek için hemşirelerin iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu bulgu olumlu bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puan ortalaması X:68.34 dür. Tutuk, Al ve Doğan (2002)'ın çalışmasında empatik eğilim ölçeği puan ortalaması X:69.55 ve Öz'ün (1998) hemşirelik son sınıf öğrencileriyle aynı

ölçekle yaptığı çalışmada öğrencilerin empatik eğilim ortalama puanı X:70.25 olarak çalışmamızın sonucu ile benzer bulunmuştur.

Diğer insanlarla iletişimde kısmen güçlük yaşadığını belirten öğrencilerin iletişim becerileri ve empatik eğilim ölçek puan ortalamaları, iletişimde güçlük yaşamadığını söyleyenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük saptanmıştır. Tutuk, Al ve Doğan (2002)'ın çalışmasında klinik uygulamaları sırasında sorun yaşadığını belirten öğrencilerin hem iletişim hem de empatik eğilim ortalama puanı istatistiksel olarak anlamlı derecede olmasa da düşük bulunmuştur. Bu bulgu bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Öğrencilerin cinsiyeti iletişim becerileri ve empatik eğilim ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Geniş ailede yaşayanların iletişim becerilerini değerlendirme puan ortalamaları çekirdek ailede yaşayanlara göreanlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin iletişim becerileri ve empatik eğilim düzeyleri ortalamanın üzerindedir. İletişim becerileri düşük olan öğrenciler, diğer insanlarla ve hastalarla iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Cinsiyete göre iletişim becerileri ve empati düzeyi değişmemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitimin öğrencilerin iletişim ve empati düzeyinin gelişmesindeki önemi dikkate alınarak; eğitim sürecinin doğrudan etkisini gösteren izleme çalışmaları ile ve öğrencilerin klinik uygulamalarda hastaları ile iletişim örüntülerini gösteren gözleme dayalı çalışmalar yapılması önerilir.

Kaynakça

Dökmen, Ü. (1989). Empatinin Yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile ölçülmesi. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi,*21(1-2),155-190.

Dökmen, Ü. (1994). İletişim Çatışmaları ve Empati, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 2(7), 18-23.

Öz, F. (1998). Son sınıf hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri, empatik becerileri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2(2), 32-38.

Özcan, A. (1996). Hemşire Hasta İlişkisi ve İletişim. İzmir, Saray Medikal Yayıncılık.

Smitherman, C. (1981). Nursing Action for Health Promotion, Philadelphia, F A Davis Company, 63-91.

Suikkala, A. (2001). Nursing student-patient relationship: a review of the literature from 1984 to 1998. *Journal of Advanced Nursing,* 33(1), 42-6.

Tutuk, A., Al, D., Doğan S (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi,* 6 (2), 36-41.

Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersinde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Tutumları

Dr. Esra BALGALMIŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
esra.balgalmis@gop.edu.tr

Özet

Bilgi ve teknoloji çağında yeni teknolojiler ortaya çıkmakta vebilgi birikimi sürekli artış göstermektedir. Daha etkili bir öğretim ortamı oluşturulması açısından bu gelişim ve değişimden eğitim ortamları da etkilenmekte, sınıflardaki bilgisayar, tepegöz ve projeksiyon cihazına ek olarak akıllı tahtaların da kullanıldığı görülmektedir. FATİH projesi kapsamında eğitimde fırsat eşitliğini sağlama amacıyla 2012-2013 öğretim yılından itibaren 17 il ve 52 okulda akıllı tahta uygulamaları yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve matematik karne notu değişkenlerine göre incelemektir. Tarama modelinde tasarlanan çalışmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılında 5.,6.,7. ve 8. sınıfa devam eden 186 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak alan uzmanları tarafından geliştirilen ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeği" kullanılmıştır. Veriler SPSS programında T-test, ANOVA ve Korelasyon analizleri ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Sonuçlara göre cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre akıllı tahta uygulamalarına karşı daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Sınıf seviyesi değişkenine göre ise sınıf seviyesi arttıkça akıllı tahtaya karşı olan olumlu tutumun azaldığı görülmüştür. 5. Sınıf öğrencileri 7 ve 8. sınıflara göre, 6. sınıf öğrencileri 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre akıllı tahtaya karşı daha olumlu bir tutum içerisindedirler. Matematiğe yönelik tutum ile karne notu arasında ise anlamlı bir korelasyon olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akıllı tahta, Matematiğe yönelik tutum, Eğitim teknolojisi*

Middle School Students' Attitudes towards Using Smart Board in Mathematics Class

Dr. Esra BALGALMIŞ
Gaziosmanpaşa University
esra.balgalmis@gop.edu.tr

Abstract

In the age of information and technology, new technologies were emerged in the field and knowledge accumulates continuously. In order to create a more effective teaching environment, educational environments are also affected by this development and change, and smart boards are used in addition to the computer, overhead projector and projection device in the classroom. Within the scope of FATIH project, smart board applications are being implemented in 17 provinces and 52 schools since 2012-2013 academic year in order to provide equal opportunity to every child in education. The purpose of this study is to examine the attitudes of middle school students towards smart board use in mathematics class according to the variables of gender, grade level and achievement. The sample of the study consist of 186 middile school students. As a data collection tool, a survey was used developed by field experts. Data were analyzed and interpreted by *t*-test, ANOVA and Correlation analyzes in SPSS program. According to the results, a significant difference was found in favor of male students according to gender. It can be said that male students have a more positive attitude towards smart board applications than female students. According to the class level variable, the positive attitude towards the smart board decreased as the class level increased. Fifth grade students are in a more positive attitude towards smart board than 7th and 8th grade students. Similarly, sixth grade students are in a more positive attitude towards smart board than 7th and 8th grade students. There was no significant correlation between the attitude toward mathematics and the achievement.

Keywords: *Smart board, Mathematics attitude, Educational technology*

1. Giriş

Bilgi ve teknolojinin en etkili ve yaygın olarak kullanıldığı çağımızda, bir bilgi toplumu olarakteknolojiyihayatın her alanında kullanmaktayız. Bilgi birikimi arttıkça, her geçen gün yeni teknolojiler ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, teknoloji temellieğitimin de gelişmesini sağlamaktadır. Teknolojideki bu gelişmeler eğitimde dijital teknolojiler, dinamik geometri programları, bilgisayar cebiri sistemleri, ters yüz öğrenme, bireyselleştirilmiş eğitim gibi yeni kavramları alan yazına kazandırmaktadır. Günümüzde sınıf ortamlarında tepegöz ve projeksiyon cihazlarının yanı sıra akıllı tahtalar göze çarpmaktadır. Akıllı tahtalar devlet desteği ile Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi kapsamında devlet okullarında yaygınlaştırılmıştır. Projenin amacı devlet okullarının her kademesindeki dersliklerde bilişim teknolojisi araçları sağlanarak, teknolojidestekli öğretimi desteklemek ve böylece öğrenciler arasında fırsat eşitliğini sağlayarak, eğitimin kalitesini artırmaktır (Eryılmaz ve Salman, 2014; MEB,2012). Akıllı tahta sayesinde resim, video, ses kaydı, animasyon gibi materyaller öğretmen tarafından derse daha kolay entegre edilebilmektedir (Çoklar ve Tercan, 2014).Dinamik geometri programları, akıllı kitap uygulamaları ile uyumlu olarak çalışmaksı nedeniyle dersin içerik olarak zenginleşmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Grafikler, koordinatlar, geometri gibi görsellik içerikli konuların işlenirken kavramların tahtada daha düzgün ve hızlı şekilde oluşturulması, kaydedilebilmesi ve istenildiğinde tekrar kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ürettikleri içerikleri Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) içerisinde paylaşmalarına ve hali hazırda yer alan dokümanlarınsınıf ortamında kullanılabilmesine imkân vermektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin akıllı tahta kullanırken bilgi eksikliğinden kaynaklı sorunlar ve elektrik ve internet kesintisi, bozulma gibi teknik sorunlar nedeniyle dersin bölünmesine sebep olduğu durumlar olabilmektedir (Türel, 2012). Bu nedenle öğrencilerin akıllı tahtaya karşı birbirinden farklı tutumlar geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın amacı da öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf seviyesi ve matematik karne notu gibi değişkenlere göre incelemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelikli bir ölçek çalışmadır.

Örneklem
Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde 186 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı
Tataroğlu ve Erduran (2010) tarafından geliştirilen geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış " Matematik Dersinde Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek dört faktörlüdür. Bunlardan ilki "akıllı tahtaya yönelik olumsuz tutum boyutu" , ikincisi "akıllı tahtaya yönelik olumlu tutum boyutu", üçüncüsü "motivasyonel etki boyutu", dördüncüsü "akıllı tahtanın verileri saklama özelliği boyutu" olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenirliği .92 olarak tespit edilmiştir.

Uygulama
Uygulama yapılacak sınıfların matematik öğretmeninin ders anlatırken akıllı tahta uygulamalarından "akıllı kitap" uygulamasını kullanıyor olması gerekmektedir.

Veri Analizi
Araştırmanın verileri SPSS.23 programı ile t-test ve ANOVA teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular
Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ve yüzdeleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

Cinsiyet	f	%
Kız	101	54
Erkek	85	46
Toplam	186	100

Tablo1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 101'i (%54) kız, 85'i (%46) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin sınıflara göre dağılım yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımları*

Sınıf	f	%
5. Sınıf	34	18
6. Sınıf	32	17
7. Sınıf	46	25
8. Sınıf	74	40
Toplam	186	100,0

Tablo 2' de görüldüğü gibi araştırmaya katılan olan öğrencilerin 34 ü (%18) 5. Sınıf, 32'si (%17) 6.sınıf, 46'sı (%25) 7. Sınıf , 74'ü (%40) ise 8.sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin önceki dönem karne puanları Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3.*Öğrencilerin Önceki Dönem Karne Puanları*

Matematik Puanı	f	%
0-44	14	8
45-59	45	24
60-69	30	16
70-84	47	25
85-100	50	27
Toplam	186	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan olan öğrencilerin 14'ünün (%8) matematik karne puanları 0-44, 45'inin (% 24) 45-59, 30'unun (%16) 60-70,47'sinin (% 25) 70-84, 50'sinin (% 27) ise 85-100 aralığındadır.

Kız ve erkek öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için t-test analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo'4'de görülmektedir.

Tablo 4. *Cinsiyet Değişkeni için Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum t-test Sonucu*

	Gruplar							
	Kız			Erkek				
	M	SD	N	M	SD	N	t	df
Tutum	3.1	0.4	101	3.4	0.5	85	3.6	184

$p<.05$

Tablo 4'e göre erkeköğrencilerin ($\overline{X}$=3.4, SS=0.5) akıllı tahtaya karşı, kız öğrencilere göre ($\overline{X}$=3.1, SS=0.4) daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir (p <.05).
Öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre, akıllı tahtaya yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olup olmadığını test etmek için Tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5. *Sınıf Seviyesi Değişkeni için Yapılan ANOVA Sonucu*

Var. K.	KT	df	KO	F	*p*
G.Arası	3.4	3	1.13	5.63	.001
G.İçi	36.6	182	0.2		
Toplam	40	185			

Tablo 5'e göre öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre akıllı tahtaya yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu tespit etmek için Tukey's HSD Post Hoc Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. *Sınıf Seviyeleri Arasındaki Farklılaşma*

				Tukey's HSD Comparisons			
Sınıf	*n*	M	*SD*	5.sınıf	6. sınıf	7.sınıf	8. sınıf
5. sınıf	34	3.45	0.39				
6. sınıf	32	3.35	0.59				
7. sınıf	46	3.13	0.45	< .001	< .001		
8. sınıf	74	3.12	0.41	< .001	< .001		
Toplam	186	3.23	0.47				

Tablo 6'ya göre sınıf seviyesi değişkenine göre ise sınıf seviyesi arttıkça akıllı tahtaya yönelik olumlu tutumun azaldığı görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin($\overline{X}$=3.45, SS=0.39) akıllı tahtaya karşı, 7.($\overline{X}$=3.13, SS=0.45) ve 8. sınıflara göre($\overline{X}$=3.12, SS=0.41) daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir (p <.05).Benzer şekilde 6. sınıf öğrencilerinin($\overline{X}$=3.35, SS=0.59) akıllı tahtaya karşı, 7.($\overline{X}$=3.13, SS=0.45) ve 8. sınıflara göre($\overline{X}$=3.12, SS=0.41) daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir (p <.05).

Öğrencilerin akıllı tahtaya yönelik tutumları ile karne notu arasında bir ilişki olup olmağının tespiti için yapılan korelasyon analizi sonucuna göre akıllı tahtaya yönelik tutum ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada erkek öğrencilerin akıllı tahtaya karşı kız öğrencilere göre daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları gözlenmiştir. Baki, Kösa ve Berigel'in (2007) çalışmasında bilgisayar destekli materyal kullanımının hem kız hem de erkek öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında cinsiyet değişkenine yönelik farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Öğretmenlerin akıllı tahta ile ders sunumlarını hazırlarken, cinsiyet değişkenini göz önünde bulundurarak her iki cinsiyete yönelik ilgi çekici aktiviteler planlamasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bulgulara göre sınıf seviyesi arttıkça akıllı tahtaya olan olumlu tutumun azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe akıllı tahtaya olan ilgilerinin azalması ve ileri seviye matematik dersleri için hazır Türkçe kaynakların nispeten yetersiz olması nedeniyle bu frakın ortaya çıkmış olabilceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin başarıları ile akıllı tahtaya yönelik tutumları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Buradan akıllı tahtanın öğretmenin eğitimini destekleyici bir araç olduğunu ve öğrenci başarısını artırıcı bir etkisinin bulunmadığını söylemek mümkündür. Ancak bu bulgu ile çelişen çalışmalar alan yazında bulunmaktadır. Yorgancı ve Terzioğlu (2013) çalışmalarında akıllı tahta kullanımının matematik dersindeki başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Akçayır'da (2011) çalışmasında, akıllı tahta kullanımının öğrencilerin matematik başarılarını ve matematiğe yönelik tutumlarını artırdığını tespit etmiştir. Bu konuda daha geniş ölçekli çalışmalar yapılarak genellenebilir sonuçlara ulaşılması gerektiği düşünülmektedir. Erduran ve Tataroğlu (2009) öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşlerini belirledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin akıllı tahta ile ilgili olarak öğrencilerin ilgisini çektiğini, derse katılımlarını arttırdığınıdüşündüklerini belirtmişlerdir. Akıllı tahtaların matematik eğitiminde etkili kullanımı konusunda çalışmaların özellikle öğretmenler için hizmetiçi eğitimlerin artırılması ve EBA kaynaklarının zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yeni bir teknolojiye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi amacıyla öğretim süreci daha fazla değişken işe koşularak daha ayrıntılı planlanmalıdır.

Kaynakça

Akçayır, M. (2011). Akıllı tahta kullanılarak işlenen matematik dersinin sınıf öğretmenliği birincisınıf öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi,Gazi Üniversitesi, Ankara.

Baki, A., Kösa, T. ve Berigel, M. (2007). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin matematik tutumlarına etkisi. *7th International Educational Technology Conference,* 3-5 May 2007, North Cyprus: Near East University.

Çoklar, A. N., ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *Ilkogretim Online, 13*(1), 48-61.

Eryılmaz, S. ve Salman, Ş. (2014). Fatih projesi kapsamında yer alan öğretmen veöğrencilerin projeden beklentileri ve bilişimteknolojileri kullanımına karşı algıları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR), 2*(1), 46-63.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012). Fatih Projesi Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/

Tataroğlu, B., ve Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 1*(3), 233-250.

Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumsuz tutumları: Problemler ve ihtiyaçlar. İlköğretim Online, 11(2), 423-439.

Yorgancı, S. ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının, başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21,* 919-930.

Toulmin Modeline Göre Bir Argümantasyon Analizi: Koloni Oluşturacak Gezegen Örneği

Ünal DEMİRTAŞ
Osmangazi Ortaokulu
demirtasunal@gmail.com
Cezmi ÜNAL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
cezmi.unal@gop.edu.tr

Özet

Bilim iletişiminin en önemli parçalarından biride bilimsel tartışmadır. Öğrencilerin bilimsel tartışma gerçekleştirme kabiliyetlerini artırmak için derslerde bunu deneyimleyebileceği ortamlar hazırlamak gerekir. Fen Bilimleri dersi kapsamındaki konular öğrencilerin kendi aralarında bilimsel tartışmalar yapabileceği pek çok fırsatlar sunmaktadır. Bu çalışmamız 7. sınıf Fen Bilimleri dersinin son ünitesi olan Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesindeki "Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır." kazanımına yönelik olarak yapılmıştır. Amacımız ise öğrencilerin bu kazanıma uygun sundukları argümanları Toulmin Modeli çerçevesinde analiz etmektir. Çalışmaya Tokat'ın Avlunlar Kasabası'nda bulunan Şehit Jandarma Teğmen Hubeyb Turan Ortaokulu'nda okuyan 7. sınıf öğrencilerinden 6 kız 3 erkek katılmıştır. Öğrencilere öncelikle Toulmin Modeli'nin öğeleri hakkında tanıtım yapılmış ve ardından öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Bu gruplara kazanım doğrultusunda Güneş Sistemindeki gezegenlerin genel özellikleri hakkında bilgiler verilmiş ve videolar izletilmiştir. Öğrencilere çalışma kâğıtları dağıtılarak çevre kirliliği ve küresel ısınma sonucunda yaşanamaz hale gelecek dünyamıza alternatif gezegenler sorulmuştur. Bu gezegenlerde neden kolonileşme gösterebileceğimizin nedenlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenciler fikirlerini öncelikle bireysel olarak çalışma kâğıtlarına yazmışlardır. Daha sonra grup arkadaşlarına yazdıklarını okuyarak tartışma ortamı oluşturulmuştur. En sonunda ise her öğrencinin fikirlerini sınıf ile paylaşması sağlanarak tartışmaları istenmiştir. Öğrencilerin sunduğu argümanlar kayıt altına alınmış ve Toulmin Modeline göre analiz edilerek daha önceki çalışmalarda oluşturulan ölçeğe göre seviyelere ayrılmıştır. Bu analize göre öğrencilerden en üst seviyede (5. Seviye) bir argüman oluşturamadıkları diğer ilk dört seviyede eşit dağılım gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf içinde bazı öğrenciler veri, gerekçe, destekleyici ve çürütme barındıran iddialar veya karşıt iddialar sunarken; bazı öğrencilerin ise yalnızca iddia ya da bir iddiaya karşı sunulan başka bir iddia sundukları tespit edilmiştir. Buna karşılık bazı öğrencilerin veri, gerekçe, destekleyici ve çürütme öğelerini sunamadıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici bir nokta ise bazı öğrencilerin, diğer öğrencilerin sunduğu çürütücü, gerekçe ve destekleyici öğelerden sonra iddialarında değişiklik yapmalarıdır.

Anahtar Kelimeler: *Argümantasyon, Toulmin modeli, Güneş sistemindeki gezegenler*

An Analysis of Argumentation According to Toulmin Model: Sample of Planet for Colony Settlement

Ünal DEMİRTAŞ
Osmangazi Middle School
demirtasunal@gmail.com
Cezmi ÜNAL
Tokat Gaziosmanpaşa University
cezmi.unal@gop.edu.tr

Abstract

One of the most important parts of science communication is scientific discussion. In order to increase the ability of students to perform scientific discussions, it is necessary to prepare environments in which students can experience this in the lessons. The subjects covered in the Science courses offer many opportunities for students to have scientific discussions among themselves. This study focused on the objective "Compares planets in the solar system with each other." of the last unit of the seventh grade science course, the Solar System and Beyond. The goal of the study is to analyze the arguments that students conducted around this objective in the context of the Toulmin Model. Six girls and three boys from seventh grade students attending the Şehit Jandarma Teğmen Hubeyb Turan Middle School in Avlunlar, Tokat participated in the study. Toulmin Model's items were introduced to students first, and then students were divided into three groups. These groups were informed about the general features of the planets in the Solar System and the videos were shown. Worksheets had been distributed to the students and students were asked about alternative planets to earth that would be uninhabitable as a result of environmental pollution and global warming. They were also asked to state the reasons why we can do colonization on these planets. Students first wrote their ideas individually on their worksheets. Later, group discussions were created by reading what they wrote to their group friends. Finally, each student was asked to discuss their ideas with the class. The arguments provided by the students were recorded and analyzed according to the Toulmin Model and divided into levels according to the scale created in previous studies. According to this analysis, it has been observed that the students cannot create an argument at the top level (Level 5), and they are evenly distributed in the first four levels. While some students in the class had claims or counterclaims involving data, warrants, backings and rebuttals; some students were only offering claim or counterclaim against to a claim. On the other hand, it was observed that some students were unable to provide data, warrants, backings and rebuttals. What is noteworthy in this study is that some students make changes in their claims after the warrants, backings and rebuttal items offered by the other students.

Keywords: *Argumentation, Toulmin's model, Planets in the solar system*

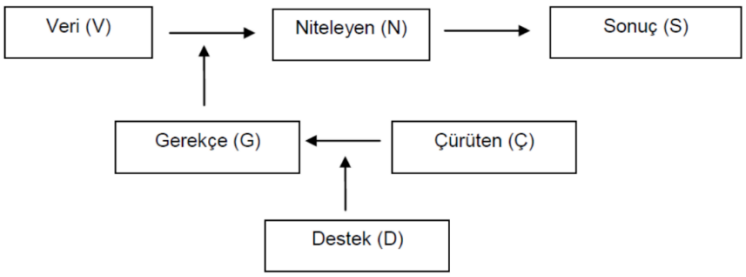
1. Giriş

Fen eğitiminin önemi öğrencilerin doğal dünyayı anlamalarını, sorun çözmelerini ve karar verme becerilerinin gelişmesini sağlamasıdır (Demirci, 2008). Bu sebeple fen eğitiminin üç ana amacı vardır (Hudson, 1993; akt. Demirci, 2008). Bunlar Fen'e ait kavramların öğretmek, bilim doğasını ve işleyişini öğrenmek ve son olarak da fen bilimlerinin nasıl yapıldığını öğrenmektir. Bu amaçları gerçekleştirmek için fen okuryazarlığının önemi de çok artmaktadır. Öğrencilerde fen okuryazarlığının artması öğrencinin doğayı anlaması ve doğaya karşı değil; doğayla uyumlu bir hayat sürdürebilmesini sağlar. "Genel tanım olarak fen okuryazarlığı bireylerin araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri,

yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkında merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir birleşimidir" (Demirci, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin fen okuryazarı olabilmeleri için birçok yöntem oluşturulmuştur. İlk kez Toulmin tarafından ortaya konan argümantasyon da bu yöntemlerden biridir. Tanım olarak argümantasyon, "Bilimsel iddiaların, deneysel ya da kuramsal deliller ile desteklendiği ve değerlendirildiği bilimsel tartışma ve sosyal etkileşim sürecidir" (Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2008; akt. Özdem Yılmaz, 2017). Bununla birlikte Clark, D'Angelo & Menekse (2009)'e göre ise bilimsel argümantasyon, "Öğrencileri bilimdeki süreç ve ölçütler ile değerlendirerek ikna edici bir argümanı geliştirmek, gerekçelendirmek, kanıt ve teorik fikirler arasındaki ilişkiler aracılığıyla geçerli argümanlar yapılandırmak için katıldıkları bilim alanındaki ya da farklı alanlardaki öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır" (Clark, D'Angelo&Menekse, 2009; akt. Aktamış ve Hiğde, 2015)." Argüman kavramı ise bu süreçte ortaya konan içerik ve ürünlerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Özdem Yılmaz, 2017).

Aldağ (2005)'a göre ise Tartışma, "Birbirine benzer ya da farklı pozisyonlara ve bakış açılarına sahip grup ve bireylerin, bir problemi çözmek, bir fenomeni anlamak veya bir konuda karar vermek amacıyla alternatif bakış açılarını değerlendirmeye aldıkları süreç, bu süreç içerisindeki işlemler bütünü ve bu değerlendirme sonucu ortaya çıkan bilişsel ürünlerdir" (Aldağ, 2006). Argümantasyonda öğrenciler fikirlerini rahatça ifade edebilirler. Fikirlerini destekler ve arkadaşlarının iddialarını çürütebilir. Bu öğrencilerin özgüvenlerinin gelişmesini sağladığı gibi diğer öğrencilerin düşüncelerine karşı saygı duymayı ve empati yapma yeteneklerinin de gelişmesini sağlar.
Argümantasyon incelendiğinde farklı tartışma yapıları gözlemlenir ve sınıflandırılır. Aristo argümanı sınıflandırırken üçe ayırmıştır. Bu argümanlar analitik, diyalektik veya retorik argümanlardır (Özdem Yılmaz, 2017). Günümüzdeki bilimsel tartışmalar delillere dayalı olarak yapıldığından retorik tartışma olarak sınıflandırılır. Toulmin modeli retorik tartışmanın öncülerindendir. Toulmin"in 1958 yılında yayınladığı "The Uses of Argument-Argümanın Kullanımları" adlı kitabında retorik tartışmaların analizine yönelik bir model sunmuştur (Kaya ve Kılıç, 2008). Bu modele göre argümantasyonda belirli elemanlar aşağıdaki Şekil 1'deki gibi bulunmaktadır.



Şekil 1. *Toulmin modeli'nin şematik gösterimi (Dinçer, 2011)*

Bu modele göre sonuç ya da diğer bir isimlendirmeyle iddia oluşturulan hipotez ve görüşleri temsil etmektedir. Veri ise iddiayı desteklemek amacıyla sunulan bilimsel örnekleri temsil ederken gerekçe iddia ve veri arasında bağı oluşturan bilgilerdir. Veri, sonuç (iddia) ve gerekçe bu modelin ana üç birimi oluştururken niteleyici, çürütücü ve destekleyici yardımcı birimleri oluşturmaktadır.

Amaç
Bu çalışmamızdaki amaç 7. Sınıf öğrencilerin Fen Dersinde "güneş sistemindeki gezegenleri karşılaştırır" kazanımına uygun olarak ürettikleri argümanları Toulmin modeline göre analiz etmektir.

2. Yöntem
Örneklem
Çalışmamızın örneklemi Tokat Avlunlar kasabası Şehit Jandarma Teğmen Hubeyb Turan Ortaokulunda okuyan 7. Sınıf öğrencisi 6 kız, 3 erkek 9 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler üçerli gruplara ayrılmıştır.

Veri Toplama Aracı
Veri toplama aracı olarak öğrencilere tek bir açık uçlu sorunun sorulduğu çalışma yaprağı kullanılmıştır. Çalışma yaprağında şu şekildedir. "Dünyamızda hava kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliğinin artması sebebiyle yaşam alanlarımız daralıp yok olmaktadır. Uzay teknolojisinin gelişimini de göz önüne alarak başka bir gezegende koloni kurmamız gerekirse hangi gezegende yaşamamız gerekir? Nedeniyle açıklayınız."

Uygulama
Öğrencilerin argümantasyon seviyelerini bulmak için yapılan uygulama 4 ders saatini kapsamaktadır. Bu süre içinde önce öğrencilere argümantasyon ve argümantasyona ait kavramlar hakkında bilgi verilmiş uygulanacak olan yöntem hakkında bilgi verilmiştir. Sonra "Güneş sistemindeki gezegenleri birbirleri ile karşılaştırır." kazanımına uygun şekilde seçilmiş video ve resimlerden oluşan görseller gösterilmiştir. Gezegenlerin özellikleri öğrencilere anlatılıp çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere önce kendi düşüncelerini yazıp, grupları ve sınıf ortamında bu düşüncelerini açıklamışlardır. Grup öğrencileri kendi grubundaki arkadaşlarının düşüncelerini yorumlayıp tekrar yazarlar ve arkadaşlarının görüşlerine sunarlar. Son olarak da öğrenciler diğer gruplardaki öğrencilerin görüşlerini yorumlarlar. Bu şekilde ders sonlandırılmış olur.

Verilerin analizi

Öğrencilerin tartışma düzeylerini belirlemek için Erduran vd (2004) tarafından hazırlanan rubrik kullanılmıştır. Öğrencilerin kayıt altına alınan konuşmaları ve yazdıkları araştırmacılar tarafından analiz edilerek rubriğe göre kodlanmıştır.

Tablo1. *Erduran vd. Hazırlamış Olduğu Rubrik (Erduran vd.,2004; akt. Çiftçi,2016)*

Seviye 1: Bu seviyede yalnızca iddia ya da bir iddiaya karşı sunulan başka iddialar vardır. Bu seviyede veri, gerekçe, destekleyici ve çürütme öğeleri yer almaz.
Seviye 2: Bu düzey iddia ve bu iddiaya karşı veri, gerekçe veya destekleyicilerin kullanıldığı başka bir iddiayı içerir. Ancak çürütme öğesini içermez.
Seviye 3: İddia ve bu iddiaya karşı veri, gerekçe, destekleyici ve güçsüz çürütmeleri barındıran iddialar veya karşıt iddiaları içerir.
Seviye 4: Açıkça belirlenebilen çürütmeleri içeren bir iddiaya sahip argümanları ifade eder. Bu seviye, karşıt iddialar bulundurabilir.
Seviye 5: Bu seviyedeki argümantasyon, birden fazla çürütme içeren daha geniş kapsamlı bir argümanı ve bütün argümantasyon öğelerinin kullanımını içerir.

Erduran vd.(2004) rubriğine göre birinci seviyedeki öğrenci yalnızca bir iddia sunar. İkinci seviyedeki öğrenci çürütme öğesi olmadan iddianın yanında veri, gerekçe ve destekleyici barındırır. Üçüncü seviyedeki öğrenci ise iddiaya karşı veri, gerekçe ve destekleyici sunduğu gibi bununla beraber güçsüzde olsa çürütücüler sunmaktadır. Dördüncü seviyedeki öğrencilerde belirgin bir çürütücü barındırır. Ve son seviyedeki öğrenciler ise birden fazla çürütücü sunduğu gibi diğer bütün öğeleri de kullanmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilere sorulan soruya karşılık her birisi bir iddia da bulunarak soruya cevap verdiği görüldü. Öğrenciler özelliklerini öğrendikleri gezegenlerden soruya cevap olabilecek bir gezegeni iddia olarak sunmuştur. Bazı öğrenciler sadece gezegeni sunmuş; gerekçe , veri, çürütücü gibi argümanlar sunamamışlardır.

"*Merküren küçük bir gezegendir ve Atmosferi yoktur ama çok uygun bir gezegendir.*"

Cümlesinde sunulan gezegene ait bilgiler sunulmuş ama bu bilgiler argüman değeri taşımamaktadır.

"*Neptün.Çünkü güneşe uzak ve güneşe yaklaştıkça ısınırız o yüzden dünyaya daha uzak olduğu için biraz da olsa hava daha temizdir."*

"Ben Jüpitere gitmek isterim. Çünkü en büyük gezegenimiz."

Cümlelerindeki gibi anlamlı bir veri, gerekçe ve destekleyici argümanları içermemesi sebebiyle bu şekilde sunulan cümlelerde sadece sunulan gezegen iddia olarak kabul edilmiş ve sadece bu cümleleri sunan öğrencilerin cümleleri birinci seviyede sayılmıştır.

"Marsa giderdim.Mars soğuk olduğu için yeni bir kostüm yapardım. Kutupları ve karasal alanları vardır. Mevsimleri vardır. Aynı zamanda bulutları var. Dünyaya en çok benzeyen gezegen Marstır."

"Mars. Çünkü dünyaya benzer. Atmosferi var mevsimler görülür. Dünya gibi güneşe yaklaşıp uzaklaşıyor."

"Dünyada yaşam zorlaşsa ben marsa gitmek isterdim.Çünkü dünyadaki olayların aynısı orada da var. Mesela mevsimler görünüyor.Dünya gibi güneşe yaklaşıp uzaklaşıyor. O yüzden ben marsı isterdim."

Yukarıdaki cümlelerde olduğu gibi öğrencilerin verdiği cevaplarda gerekçe, veri gibi argümanları içermektedir. Bunun gibi argümanları sunan öğrencilerin cümleleri ikinci seviye sayılmıştır.Bununla birlikte bazı öğrenciler ise aşağıdaki gibi çürütücü argümanı barındıran cümleler kurmuşlardır. Bunun gibi argümanlar sunan öğrencilerin cümleleri üçüncü ve dördüncü seviye olarak belirlenmiştir.

"Jüpiter, Neptün ve Merkür diyen arkadaşlarıma katılmıyorum. Çünkü Neptün büyük ama fırtına ve yer çekimi yüzünden yaşam zor olurdu. Neptün, çok uzak ve çok soğuk; Merkür ise küçük ve çok sıcak."

"Nasıl -218 derecede ve 500 derecede yaşamayı düşünürler."

"(Neptün için)Çünkü her şeyin yoğunluğu sudan az. O yüzden batarız."

Öğrencilerin verdiği bu cevaplar sonucunda öğrencileri Erduran vd (2004) rubriğine göre seviyelendirdiğimizde Tablo 2 ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. *Erduran (2004) Rubriğine Göre Derecelendirilme*

Seviyeler	Öğrenci No
1. Seviye; Bu seviyede yalnızca iddia ya da bir iddiaya karşı sunulan başka bir iddia vardır. Bu seviyede veri, gerekçe, destekleyici ve çürütme öğeleri yoktur.	Öğrenci(2), Öğrenci(3)
2. Seviye; iddia ve bu iddiaya karşı veri gerekçe veya destekleyicilerin kullanıldığı başka bir iddiayı içerir. Ancak çürütme öğelerini içermez.	Öğrenci(5), Öğrenci(6),
3. Seviye; iddia ve bu iddiaya karşı veri, gerekçe, destekleyici ve güçsüz çürütmeleri barındıran iddialar veya karşıt iddialar barındırır.	Öğrenci(4), Öğrenci(7),
4. Seviye; açıkça belirlenebilen çürütmeleri içeren iddiaya sahip argümanları ifade eder. Bu seviyede karşıt iddialarda bulunabilir.	Öğrenci(1), Öğrenci(8), Öğrenci9)
5. Seviye; bu seviyede argümantasyon, birden fazla çürütücü içeren daha geniş kapsamlı bir argüman ve bu argümantasyon öğelerinin kullanımını içerir.	

4. Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerin Güneş Sistemi ve Ötesi ünitesine ait oluşturdukları argümantasyon Erduran vd.(2004)'e göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin genel olarak argüman oluşturmakta zorlandığını söyleyebiliriz. Bununla birlikte iki öğrencinin iddianın dışında diğer hiçbir argüman oluşturamadıkları görülmüştür. Bununla birlikte iki öğrenci veri ve gerekçe oluştururken destekleyici ve çürütücüleri hiç sunamadığı gözlenmiştir. İki öğrenci kendi iddialarının yanında güçsüz çürütücülerde sunabilirken üç öğrencide ise belirgin çürütücüler gözlemlemekteyiz. Öğrencilerin argümanları incelendiğinde birden çok çürütücü barındıran geniş kapsamlı argüman sunamadıkları gözlenmiştir. Bu sebeple 5. Seviyede derecelendirilecek bir öğrenci gözlemlenememiştir.

Öğrencilerin genel argümantasyon süreci incelendiğinde bazı öğrencileri daha tutuk oldukları ve çekingen davrandıkları söylenebilir. Sınıf içerisinde konuşmayı seven öğrenciler daha aktif olarak tartışmalara katılmış ve tartışmaları yönlendirmişlerdir. Çorbacı ve Yakışan (2016)'da öğrencilerin gerçekleştirdiği bilimsel tartışmalarda benzer durumları tespit etmiştir. Öğrencilerle argümantasyon çalışmalarında bu nedenle öğrencilerin genel karakterleri dikkate alınarak tartışma ortamı dizayn edilebilir.

Argümantasyon süreci sırasında gözlemlenen önemli bir nokta da öğrencilerin, iddianın yanında veri, gerekçe, destekleyici ve çürütücü argümanlarını sunması diğer öğrencilerin düşüncelerinde değişikliğe sebep olmaktadır. Bu değişiklikler öğrencilerin bilimsel tartışma sürecinin bazı ögelerini içselleştirdiklerini ve bilimsel tartışma yoluyla bilgi elde etme kültürüne adım attıklarının göstergesi olabilir.

Kaynakça

Aktamış, H. ve Hiğde, E. (2015). Fen Eğitiminde Kullanılan Argümantasyon Modellerinin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.(35), 136 -172.

Aldağ, H. (2006). Toulmin Tartışma Modeli. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 15*(1), 13-34.

Çiftçi, A. (2016). *5.6. ve 7. Sınıflarda Fen Derslerinde Argümantasyon Kalitesinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Muş.

Çorbacı, N. ve Yakışan M. (2016). Fen bilgisi 7. sınıf öğrencilerinin görme duyusu ile ilgili geliştirdikleri argümanların analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 5(3), 114-121.

Demirci, N. (2008). *Toulmin'in Bilimsel Tartışma Modeli Odaklı Eğitimin Kimya Öğretmen Adaylarının Temel Kimya Konularını Anlamaları Ve Tartışma Seviyeleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, S.(2011). *Matematik Lisans Derslerindeki Tartışmaların Toulmın Modeline Göre Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, O. N. ve Kılıç, Z. (2008). Etkin Bir Fen Öğretimi İçin Tartışmacı Söylev. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 9*(3), 89-100.

Özdem Yılmaz, Y. (2017). Fen Öğretiminde Argümantasyon. H. G. Hastürk (Editör). *Teoriden Pratiğe Fen Bilimleri Öğretimi* (276-304). Ankara: Pegem Akademi.

Teknoloji Destekli Laboratuvar Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Motivasyonlarına Etkisi

Serkan DELİCE
Amasya Üniversitesi
serkandelicee@gmail.com
Doç. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Amasya Üniversitesi
safak.ulucinar@amasya.edu.tr
Doç. Dr. Recep ÇAKIR
Amasya Üniversitesi
recepcakir@gmail.com

Özet

Fen Bilimleri ile ayrılmaz bir parça olarak düşünülen teknolojinin son yıllarda eğitim-öğretim alanındaki uygulamalarında büyük bir ivme kazanmıştır. Akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar, mobil yazılımlar, internet programlarındaki uygulamaların derslerde kullanımı teknoloji destekli eğitimi gündeme getirmektedir. Teknoloji destekli eğitimin fen derslerinde de kullanımı için uygun yazılımlar ve ortamlar mevcuttur. Fen eğitiminde somutlaştırma ve kalıcılığın sağlanması açısından deneylerin ve laboratuvar yönteminin etkisi tartışılamaz bir gerçektir. Bu araştırmanın amacı, teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırma modeli ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubu, Amasya İli Merzifon ilçesinde bulunan bir ortaokulda, 6.sınıfta öğrenim gören 22 öğrencidir. Bu öğrencilerden 12'si deney grubu, 10'u ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu araştırmada fen bilimleri dersinde deney grubunda teknoloji destekli laboratuvar etkinlikleri ile kontrol grubunda, sınıf ortamında geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım ile öğretim yapılmıştır. Deney grubunda akıllı tahtadan öğrencilerin bileşke kuvvet konusunda aynı yönde ve zıt yönde kuvvetleri uygulayacakları etkinlikleri kullanmaları ve deneyler yapmaları sağlanmıştır. Ekinlikler deney ve kontrol grupları için 12 ders saati sürmüştür. Veri toplama aracı olarak Etcioğlu (2010) tarafından geliştirilen fen bilimleri dersi "Bileşke Kuvvet" ünitesi başarı testi ve Tuan, Chin ve Shief (2005) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Fen Dersi Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile yapılan analizlerin sonuçları p=0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun sıra ortalamasının (15,21), kontrol grubunun sıra ortalamasından (7,05) büyük olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiki olarak deney grubu lehinde anlamlı olduğu görülmektedir (U=15,5; p<0,05). Araştırma sonucunda, fen dersine yönelik motivasyonlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (U=58,0 ; p>0,05). Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin, geleneksel yaklaşımla sınıfta öğretilen fen dersine göre öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma kapsamında çalışmanın uygulandığı süre ve elde edilen motivasyon durumları da dikkate alındığında öğrencilerin fen dersine karşı motivasyon durumları daha uzun süreli olarak uygulanabilecek bir çalışma ile tekrarlanabilir. Teknoloji boyutunda farklı materyallerle ve farklı örneklem gruplarıyla daha uzun süreli araştırmaların yapılması motivasyon dışında farklı duyuşsal özelliklerin de incelenmesi önerilmektedir. Fenin farklı konuları için teknoloji destekli öğretim materyalleri geliştirilerek bunların etkililiği araştırılabilir.

Anahtar Kelimeler: *Fen eğitimi, Laboratuvar, Teknoloji, Motivasyon*

The Effectiveness of Technology Assisted Laboratory Activities on Academic Success and Motivation of Students

Serkan DELİCE
Amasya University
serkandelicee@gmail.com
Assoc.Prof.Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR
Amasya University
safak.ulucinar@amasya.edu.tr
Assoc.Prof.Dr. Recep ÇAKIR
Amasya University
recepcakir@gmail.com

Abstract

Technology considered as an inseparable part of science has practically gained a great acceleration in the last years of education. Smart boards, tablet computers, mobile softwares and the use of applications in internet programs in the classes have brought up technology-supported education. Appropriate software is available to be used in science classes with technology supported education. It is inevitable to use experiments and laboratuary techniques in science education to become to subjects concrete and pertinance. The aim of this research is to examine the effects of technology-supported laboratory activities on the academic achievement and motivation of the students in Science course. The research model is a quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups. The study sample was conducted in a secondary school located in Merzifon, the sub province of Amasya, with 22 students in the 6th grade. 12 of these students formed experimental group, and 10 of them formed control group. In this study, in the scope of technologically supported laboratory activities, it was lectured with the experimental group in the science laboratory; and it was lectured with the control group in the classroom environment by using the traditional teacher centered approach. In experimental group ıt is provided for the students to use applications for the same and opposite directions for the combined force unit. The activities lasted for 12 course hours for both groups. As a data collection instrument, "Combined Force" unit achievement test developed by Etcioğlu (2010) and science lesson motivation scale developed by Tuan, Chin and Shief (2005) and adopted into Turkish by Yılmaz and Çavaş (2007) were implemented. The data were analyzed using SPSS program and non-parametric tests. The results of analysis analyzed with Mann Whitney U test and Wilcoxon signed rank test were evaluated the significance level at p=0,05. When examined the final test results of the experimental and control groups, it is seen that the average group of the experimental group (15,21) is higher than that of the control group (7,05). This difference is seen statistically significant in the favor of experimental group (U=15,5; p<0,05). As a result of this research, it was identified that there was no a significant difference in the motivation of the students towards the science lesson (U=58,0 ;

p>0,05). It has seen that technology-supported laboratory activities contribute more to the academic achievement of students rather than science courses taught through traditional teaching methods. In the scope of research, considering the duration of the study and the motivation situation of the students towards the science lesson can be repeated with a study which can be applied for a longer period. It is suggested to investigate different effective characteristics besides motivation by conducting researches with different materials and different sampling groups in the dimension of technology. It can also be searched the different subjects of science by developing technology supported materials and the effect of these materials can be discussed.
Keywords: *Science education, Technology Assisted Laboratory activities, Motivation, Science succes*

1. Giriş

Fen Bilimleri, uzayı, çevreyi, doğayı ve günlük yaşamdaki karşılaşılan durumları anlamlandıran, deneylere, deneysel aktivitelerle yapılan gözlemlere ve sayısal verilere dayanan bir alandır. Fen ve teknoloji eğitimi, çocukların etrafında kendisine güzel gelen, şaşırtıcı, gözlemleri sonucu görmüş olduğu olayların nedenlerini öğrenebileceği ve anlamlandırabileceği imkanları sağlayan bir eğitimdir. İyi bir fen eğitimi alan birey, yediği yemeğin, içtiği suyun, soluduğu havanın, kendi vücudunun, bindiği bir arabanın, kullandığı elektriğin ve günlük yaşamda karşılaştığı birçok olayın nedenlerini sorgulayabilir. Fen ve teknoloji eğitimi, öğrencilerin ilgilerini çeken, çevresinde gözlemlediği durumlar dikkate alındığında, öğrenci seviyesine yönelik olacak şekilde uygun yöntemlerle ve teknikle gerçekleştirilmesi gereken eğitimdir (Gürdal, 1988: aktaran, Telli vd., 2004). Fen bilimleri, bilimsel bilgiyi düşünme, öğrenilmiş bilgileri öğrenme ve güncel yeni veriler elde etmeyi içeren bir süreçtir (YÖK/Dünya Bankası, 1997). İnsanın içinde yaşadığı dünyayı ve çevresini anlayabilmesi, çevresinde karşılaştıkları durumları yorumlayabilmesi, sorgulayabilmesi ve anlamlandırabileceği bilgi, beceri, yeteneklerin kazandırılmasında etkili fen eğitimi etkilidir.

Fen eğitiminde soyut kavramların çokluğu nedeniyle somutlaştırmak ve gözlenebilir hale getirmekte laboratuvar çalışmalarına yer verilmelidir (Morgil, Güngör ve Seçken, 2009). Öğrencilerin kavramları kalıcı öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin grup çalışması yapabilmelerine olanak veren en önemli etkenlerden birisi laboratuvar yöntemidir (Böyük, Demir ve Erol, 2010; Hofstein ve Lunetta, 2004; Sarı, 2011). Laboratuvar yaklaşımları, Çepni ve diğerleri (1997) tarafından; doğrulama, teknik becerileri geliştirme, bilimsel süreç becerisi geliştirme ve tümevarım yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Laboratuvarda doğrulama aktiviteleri belirli bir plan ve yönergeler çerçevesinde, sonuçları bilinen aktiviteleri yönergelere dayalı olarak uygulayacakları deney çalışmalar şeklinde tasarlanmıştır. Doğrulama amaçlı laboratuvar aktivitelerinde öğrencilerde oluşturacağı sınırlık ise, öğrencilerin teknik becerilerini geliştirirken onların daha çok bir teknisyen olarak beceri kazanmaları olarak ifade edilmiştir (Mc Comas ve Colburn, 1995). Teknik beceri geliştirme yaklaşımında araç gereç kullanımı göstermek, bozulan veya olmayan bir malzemenin alternatifini üretme, kullanma becerisi kazandırmak amaçlanır. Bilimsel süreç becerisi geliştirme yaklaşımında öğrencilerin belirlenen etkinliklerle süreç becerilerini kazanmaları sağlanır. Laboratuvarda açık uçlu olarak yapılan uygulamalarda öğrenciler bir kavramı, teoriyi veya prensibi elde etmiş olduğu deneyimler yoluyla öğrenmiş olurlar. Tümevarım yaklaşımında öğrenci bilimsel süreçteki basamakları göz önüne alarak çalışmanın planlanması, çalışmayı uygulama, veri toplama, elde ettiği verileri analiz etme, verilerin analizi ile çalışmasıyla ilgili değerlendirmeleri yapma ve genel olarak çalışmasını rapor olarak aktarma olarak bütün basamakları kendisi yürütür. Öğretmenin rehberliğinin farklı düzeylerde olduğu uygulamalar vardır (Çepni, 2016).

Fen eğitiminde deneylerin kullanımının öğrencilerin karşılaştıkları bir kavramı anlamlandırması, öğrenmenin kalıcılığı, öğrenilenlerin yorumlanarak günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi, fen dersine yönelik olumlu tutum ve motivasyon geliştirilmesinde, muhakeme becerilerinin, yaratıcı düşünme ve bilimsel merakın güdülemesinde etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aydın ve Polat, 2001; Topsakal, 1999; Baltürk, 2006; Ergün ve Özdaş, 1997; Serin, 2002; Telli, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın; 2004).

Fenle ayrılmaz bir parça olarak düşünülen teknolojinin eğitim ortamlarındaki uygulamaları son yıllarda ivme kazanmıştır. Akıllı tahtalar, tablet bilgisayarlar, mobil yazılımlar, internet programlarının derslerdeki uygulamalara dahil edilmesi teknoloji destekli eğitim gündeme getirmektedir. Fen eğitiminin amaçları arasında yer alan bilimsel okur yazarlık kazandırma ile öğrencilerin teknoloji ve teknolojinin fen, toplum ve çevre ile olan ilişkisini anlaması hedeflenmektedir (Collette & Chiappetta, 1989; AAAS, 1993; NRC, 1996; Bauer, 1996; Hughes, 1997; YÖK, 1997; Hurd, 1998; Bybee, 1999; Murphy, 2001). Bu bağlamda öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji kullanımı soyut kavramların somutlaştırılması, kavramların anlamlı öğrenimi, kalıcı öğrenme, fene yönelik motivasyonların ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Fen bilgisi dersinde teknoloji kullanımıyla ilgili çalışmalar literatürde mevcut olmakla birlikte teknoloji destekli laboratuvar etkinlikleriyle çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle çalışmada, teknolojik materyallerle desteklenen laboratuvar etkinliklerinin 6.sınıf Fen Bilimleri dersi öğrencilerinin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma problemi; "Teknolojik materyallerle desteklenen laboratuvar etkinliklerinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde "Bileşke Kuvvet" konusunda öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi nelerdir? Bu problem kapsamında araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkisi nedir?

Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerinin fen dersine karşı motivasyonlarına etkisi nedir?

Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin uygulandığı grupta öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında başarıları ve fen dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Geleneksel yaklaşımın uygulandığı gruptaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası fen dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel desende neden-sonuç ilişkileri ortaya çıkartılmak amaçlanırken, bu ilişkinin sonuçlarını ifade edebilmek için belirli bir plan dahilinde uygulamalarla, değişkenler arasındaki durumları ortaya çıkartmak ve yapılan testler ve ölçümlerle bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisi karşılaştırılarak ortaya bir sonuç çıkartmak amaçlanır (Çepni, 2010). Bu araştırmada ön test ve son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmada bağımsız değişken uygulanan öğretim yöntemleri; teknolojik destekli laboratuvar etkinlikleri, bağımlı değişken ise öğrencilerin bileşke kuvvet konusundaki akademik başarıları ve fen dersine yönelik motivasyonlarıdır.

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Amasya İli Merzifon ilçesinde bulunan 6. sınıf öğrencileri; örneklemini ise bir ortaokulda 6. sınıflarda okumakta olan 22 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında okulda bulunan iki şubeden rastgele biri 6-A şubesi öğrencileri deney grubu, 6-B şubesindeki öğrenciler ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubunda 4 kız ve 8 erkek toplam 12 öğrenci, kontrol grubunda 5 kız ve 5 erkek 10 öğrenci bulunmaktadır. Etkinliklerin tamamına katılamayan bir öğrenci kontrol grubunun değerlendirmelerinden çıkartılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Bu çalışma kapsamında 6. sınıf Fen Bilimleri dersinde "Bileşke Kuvvet" konusunda öğrencilere ön test-son test olarak akademik başarı testi ve fene yönelik motivasyon ölçeği uygulanmıştır.

Bileşke Kuvvet Akademik başarı testi (ABT) Etcioğlu (2010) tarafından geliştirilmiş, 20 maddeli çoktan seçmeli yapıda bir testtir. Testin güvenirliği KR-20 0,90 olarak bulunmuştur. Karasar (2004)'a göre güvenirliğin sıfır(0) ve 1 (bir) arasında değer aldığı ve değerin 1'e yaklaştıkça güvenirliğin yüksek olduğu kabul edilebilir. Bu nedenle öğrencilere uygulanan ABT, eğitim ve sosyal bilimler alanında kullanılan ölçekler için güvenirliği yüksek olan bir ölçek olarak değerlendirilmiştir.
Fen ve Teknoloji Motivasyon Ölçeği (FMÖ) Tuan, Chin ve Shief (2005) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 35 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu ölçekte olumlu ifadeler "Hiç katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum =4, Tamamen katılıyorum=5" puan olarak değerlendirilmiştir. Ölçekte bulunan olumsuz ifadeler ise puanlamanın tersi olarak değerlendirilmiştir. Uygulanan motivasyon ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayı 0,89 olarak bulunmuştur.

Araştırmada ön test uygulamalarından sonra deney grubunda teknoloji destekli fen laboratuvar etkinlikleri ile öğretim yapılmıştır. Bu kapsam da laboratuvarda işlenen derslerde öncelikli olarak öğrencilere ip çekme oyunu oynatılmıştır. Sonrasında kuvvet arabaları ve ağırlık takımları kullanılarak aynı yönlerde ve farklı yönlerde ağırlıklar asılarak arabaların hangi yönde hareket ettikleri veya eşit ağırlıklar takıldığında hareketsiz kalmaları, belli bir kuvvet ile bir yönde hareket eden araca zıt yönde eşit büyüklükte kuvvet uygulanınca oluşan durumlar gösterilmiştir. Laboratuvarda bu uygulama ile beraber akıllı tahtada "Bileşke Kuvvet" konusuna yönelik öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri bir etkinlik açılmış; akıllı tahta üzerinde aynı ve farklı yönlerde uygulayarak hangi yöne kaç Newtonluk kuvvetle hareket ettiğini eğlenceli bir şekilde gözlemlemeleri sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise dersler sınıf ortamında ve MEB ders kitabında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. Etkinlikler deney ve kontrol grupları için 12 ders saati sürmüştür. Etkinlik sonunda her iki gruba ABT ve FMÖ uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Parametrik testlerin özellikleri dikkate alındığında bu çalışmanın örneklem sayısı 30 kişiden az olması ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle non-parametrik testler uygulanmıştır. Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analizler yapılmış, sonuçlar p=0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin uygulandığı deney ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarı testleri (ABT) ön test ve son test uygulamalarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Deney ve kontrol grubu ABT ön test ve son test betimsel analiz sonuçları*

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön test	12	54,17	8,747
	Son test	12	73,75	12,814
Kontrol	Ön test	10	46,00	12,867
	Son test	10	55,00	13,540

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun ABT ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=54,17), son test puanlarının ortalaması ise ($\bar{X}$=73,75) olurken, kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=46,00) ve son test puan ortalamaları ise ($\bar{X}$=55,00) olarak bulunmuştur.
Deney grubu ABT ön-son puanlarının karışlaştırılmasına ilişkin Wilcoxon X testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Deney grubunun ABT ön test ve son test puanlarının Wilcoxon testi sonuçları*

Ön test-son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	0[a]	0,00	0,00	-2,971	0,003
Pozitif sıra	11[b]	6,00	66,00		-
Eşit	1[c]				
Toplam	12				

a. son test < on test b.son test > on test c. son test = on test

Tablo 2'de deney grubu öğrencilerinin bileşke kuvvet akademik başarı testi (ABT) ön test ve son testlerden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (z = 2,971 , p < 0,05). Puan farkları ve sıralar dikkate alındığında ABT ön test ve son testinde oluşan fark pozitif sıra yönünde oluşmuştur ve elde edilen verilere göre teknolojik destekli laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür.

Kontrol grubu ön-son puanlarının karışlaştırılmasına ilişkin Wilcoxon X testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Wilcoxon testi sonuçları*

Ön test-son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	1[a]	2,50	2,50	-2,200	0,028
Pozitif sıra	7[b]	4,79	33,50		-
Eşit	2[c]				
Toplam	10				

a. son test < on test b.son test > on test c.son test = on test

Tablo 3'teki çalışmada yapılan analizlere göre, kontrol grubu öğrencilerinin bileşke kuvvet akademik başarı testi (ABT) ön test ve son testlerden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu fark istatistik olarak (z=2,200 , p< 0,05). Puan farkları ve sıralar dikkate alındığında ABT ön test ve son testinde oluşan fark kontrol grubunda da pozitif sıra yönünde gerçekleşmiştir.

Deney ve kontrol grubunun ABT öntest ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması Mann Witney U testi ile yapılmış sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *ABT ön test- son test puanlarının karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları*

	Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	12	13,38	160,50	92,50	0,133
	Kontrol	10	9,28	37,5		
	Toplam	22				
Son test	Deney	12	15,21	182,50	15,5	0,003
	Kontrol	10	7,05	70,50		
	Toplam	22				

Tablo 4'deki deney ve kontrol gruplarının ABT ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ön test sıra ortalama sonucu (13,38), kontrol grubunun ön test sonucundan (9,28) büyük olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılması için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan bileşke kuvvet konusu ABT ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=37,5 ; p>0,05). Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun sıra ortalamasının (15,21), kontrol grubunun sıra ortalamasından (7,05) büyük olduğu görülmektedir. Bu farkın istatistiki olarak deney grubu lehinde anlamlı olduğu görülmektedir (U=15,5; p<0,05).

Deney ve kontrol grubunun FMÖ puanlarının ön test ve son test puanları betimsel analizleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Deney ve kontrol grubu FMÖ ön test ve son test puanları betimsel analiz sonuçları*

Grup	Test	N	$\bar{X}$	s
Deney	Ön test	12	3,94	0,34
	Son test	12	4,02	0,32
Kontrol	Ön test	10	3,97	0,37
	Son test	10	4,02	0,44

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun FMÖ ön test puanların ortalaması ($\bar{X}$=3,94), son test puanlarının ortalaması ise ($\bar{X}$=4,03), kontrol grubunun ön test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=3,97) ve son test puanlarının ortalaması ($\bar{X}$=4,03) olarak bulunmuştur.

Deney grubu FMÖ ön-son puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon X testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Deney grubunun FMÖ ön test ve son test puanlarının Wilcoxon testi sonuçları*

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	3[a]	6,33	19,00	-1,247[b]	0,212
Pozitif sıra	8[b]	5,88	47,00		
Eşit	1[c]				
Toplam	12				

a. son test < on test b.son test > on test c.son test = on test

Tablo 6'da deney grubu öğrencilerinin FMÖ ön test ve son testlerden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu fark istatistiki olarak (z=-1,247 ; p>0,05). Puan farkları ve sıralar dikkate alındığında motivasyon ölçeğinde uygulama öncesi ve sonrası analizlerde oluşan fark pozitif sıra yönünde oluşmuştur.
Kontrol grubu öğrencilerinin FMÖ ön-son test puanlarının grup içinde karşılaştırılması Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7**.** *FMÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Wilcoxon testi sonuçları*

Ön test-son test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif sıra	5[a]	4,40	22,00	-0,562[b]	0,574
Pozitif sıra	5[b]	6,60	33,00		
Eşit	0				
Toplam	10				

a. son test < on test b. son test > on test c. son test = on test

Tablo 7'de çalışmada yapılan analizlerde, kontrol grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersi motivasyon ölçeklerinde ön test ve son testlerden almış oldukları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu fark istatistiki olarak (z=0,562; p>0,05). Puan farkları ve sıralar dikkate alındığında motivasyon ölçeğinde uygulama öncesi ve sonrası analizlerde oluşan fark pozitif sıra yönünde oluşmuştur.

Tablo 8'de deney ve kontrol gruplarının FMÖ ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. *FMÖ ön test - son test puanlarının karşılaştırılması Mann Whitney U testi sonuçları*

	Gruplar	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Ön test	Deney	12	11,33	136,00	58,0	0,895
	Kontrol	10	11,70	117,00		
	Toplam	22				
Son test	Deney	12	11,33	136,00	58,0	0,895
	Kontrol	10	11,70	117,00		
	Toplam	22				

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan fen dersi motivasyon ölçeğinde ön test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun istatistik olarak ifadesi ise (U=58,0 ; p>0,05). Uygulama sonrasında son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ve ön test FMÖ istatistikleriyle paralellik gösterdiği görülmektedir (U=58,0 ; p>0,05).

4. Tartışma

Teknoloji destekli laboratuvar etkinliklerinin uygulandığı grup ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun ABT son test puanlarında anlamlı fark bulunmuştur. Deney grubu ABT ön test aritmetik ortalaması 54,17 den son test ortalaması 73,5'e yükselirken kontrol grubunda ön test ortalaması 46 iken son test ortalaması 55 bulunmuştur. Her iki grupta da ön-son test puanları arasında fark öğretimin gerçekleştiğini göstermektedir. Deney grubunda teknoloji destekli laboratuvar etkinlikleri başarıyı artırmıştır.

İlgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise araştırmaya dayalı laboratuvar ve geleneksel laboratuvar tekniği arasında öğrencilerin akademik başarıları yönünden anlamlı bir farkın oluştuğu görülmüştür (Raghubir, 1979; Veath, 1988; Hall veMcCurdy, 1990; Roth ve Roychoudhury, 1993; Başağa, Geban ve Tekkaya, 1994; Gangoli ve Gurumurthy, 1995; Suits, 2004; Özdemir, 2004; Myers, 2004; Myers ve Dyer, 2006; Knabb ve Misquith, 2006; Krystyniak ve Heikkinen, 2007). Öğrencilerin laboratuvarda yapılan araştırma ve sorgulamaya dayalı öğrenme aktivitelerinde öğrencilerin hipotez üretme, elde ettikleri bilgileri açıklayabilme becerilerinde gelişmenin olduğu görülmüştür (Germann ve ark., 1996). Bu çalışmalara teknolojik olarak da destek verildiğinde, öğrencilerde proje ve araştırmaya yönelik öğrenim yönünde bilimsel süreç becerileri ve bilimsel çalışmalar yönünde kazanım olarak olumlu bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Bednarz, 2000). Çalışkan, (2004), araştırmaya dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu başarıları arasında deney grubu leyhine anlamlı bir farkın oluştuğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmada ise teknolojik destekli laboratuvar etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ve anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarına göre etkisi olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4) ve bu sonucun literatürdekilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonları incelendiğinde uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında grup içinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Ancak Tablo 5'te verilen deney ve kontrol gruplarına yönelik FMÖ ön test ve son test puanları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre biraz daha olumlu etkilendiği söylenebilir. Literatürdeki çalışmalarda deneysel çalışmalarda fene yönelik motivasyonların olumlu yönde artış gösterdiği belirtilmiştir (Akpınar & Aktamış, 2003). Az bir puan farkı ile deney grubunun motivasyonu yüksektir. Öğrenci motivasyonları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın oluşmamasına neden olarak ise yapılan çalışmanın kısa süreli olması söylenebilir.

Tutum, motivasyon duyuşsal faktörlerdir ve kısa sürede değişmesi zordur. Günümüzde geleneksel anlayışın hakim olduğu düşünüldüğünde 12 saatlik bir çalışma neticesinde öğretmenin bilgi kaynağı ve otorite olması nedeniyle, tutum, motivasyon ve duyuşsal faktörlerin birden değişim göstermesi olanaklı değildir ve bu durumun ilgili literatür ile uyumluluk gösterdiği söylenebilir (Özsevgeç, 2006). Yapılan çalışma neticesinde ise teknolojik destekli laboratuvar etkinlikleri ve düz anlatım ile işlenen fen dersleri arasında, öğrencilerin fen dersine göstermiş oldukları tutumlar arasında fark yaratacak bir etkinin olmadığı söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Teknolojik destekli laboratuvar etkinliklerinin, anlatım yoluyla sınıfta işlenen fen dersine göre öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Ancak teknolojik destekli laboratuvar etkinlikleri ve anlatım yöntemiyle işlenen fen derslerinin öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Bu kapsamda araştırma süresi ve elde edilen motivasyon durumları dikkate alındığında öğrencilerin fen dersine karşı motivasyon durumları daha uzun süreli olarak uygulanabilecek farklı bir çalışmayla tekrarlanabilir. Teknoloji boyutunda farklı materyallerle farklı örneklem gruplarıyla daha uzun süreli araştırmaların yapılması motivasyon dışında farklı duyuşsal özelliklerin de incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Altan, E. B., Yamak, H., & Kırıkkaya, E. B(2016). FeTeMM Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Bir Öneri:*Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (2), 212-232.

Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2),15-36.

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Sacit, K.(2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(14), 191-196.

Başdaş, E. (2007). İlköğretim fen eğitiminde, basit malzemelerle yapılan fen aktivitelerinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve motivasyona etkisi. Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.

Etçioğlu, Ö.(2010). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik basit araç gereçlerle geliştirilen rehber materyal kullanmanın öğrenmeye etkisi ve öğrenilenlerin günlük hayata aktarılma düzeylerinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü.

Gökmen, A., & Solak, K. (2015). Bilgisayar destekli çevre eğitiminin öğretmen adaylarının madde döngüleri konusundaki başarılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*(3),575-594.

Güneş, M.H., Şener, N., Germi, N. T., & Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20,* 1-11.

Güven, G., & Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *9*(1), 68-79.

Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(13), 80-88.

Karakolucu Yazıcı, E.,& Özmen, H.(2015). Fen ve teknoloji öğretim programında yer alan deney ve etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*4*(1), 92-117.

Morgil, İ., Seyhan, H. G., & Seçken, N. (2009). Proje destekli kimya laboratuvarı uygulamalarının bazı bilişsel ve duyuşsal alan bileşenlerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *6*(1), 89-107.

Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(2), 36-48.

Pekbay, C., & Kaptan, F. (2014). Fen eğitiminde laboratuar yönteminin etkililiği ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılmasına yönelik nitel bir çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1),1-11.

Yıldız, E. (2008). 5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama.Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, H. & Çavaş P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması**.** *İlköğretim Online, 6*(3), 430-440.

Ünal, G., & Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 36-52.

İlkokul Öğrencilerinin Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesinin Anne Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Elif Ece BOZYİĞİT
Gazi Üniversitesi
eecebozyigit@gmail.com
Yüksek Lisans Öğrencisi Damla BAYLAN KALAYCI
Gazi Üniversitesi
damla.baylan@outlook.com
Doç. Dr. Leyla ÖZGEN
Gazi Üniversitesi
leylaozgen@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ilkokul 1-4. sınıf öğrencilerinin davranışsal pediatrik yeme değerlendirmesinin anne görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla; cinsiyete ve çocuğun aile yapısına göre davranışsal yeme bozukluğu var mıdır? Çocuğun yaş gruplarına ve annenin öğrenim durumuna göre Hamel Anne Tutum Ölçeği alt boyutları arasında farklılık var mıdır? Davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesi genel toplam puanıyla Hamel Anne Tutum Ölçeği arasında bir ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Hakkari ili Şemdinli ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 196 öğrencinin annesi oluşturmuştur. Araştırma verileri, anket formu ve ölçekle toplanmıştır. Çocuğun davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesi ölçeğinin toplam puanıyla cinsiyet, aile yapısı değişkenleri arasında fark bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Hamel Anne Tutum Ölçeğin alt boyutları ile anne öğrenim durumu, çocuğun yaş grupları vb. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığı Kruskal Wallis H testi ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesi ölçeğinin genel toplam puan ort. ile "Hamel Anne Tutum Ölçeği" toplam puan ort. arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 51.0'inin kız çocuğu ve % 40.3'ünün 6, % 31.1'inin 8 ve % 14.3'ün hem 7 hem de 9 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Ailedeki çocukların % 8.2'si bir çocuk, % 41.3'ü dört ve üzeri çocuğa sahip olduğu saptanmıştır. Annelerin % 42.3'ünün okuryazar değil, % 30.6'sının ilkokul ve % 5.1'inin ortaokul mezunu olduğu bulunmuştur. Çocukların davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinde geniş ailede yaşayan çocukların sıra puan ort. yüksek olduğu pediatrik besleme bozukluğu olan öğrencinin çekirdek ailenin sıra puan ort. düşük olduğu bulunmuştur. Çocuğun davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinin aile yapılarına göre grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ($p<0.05$). Anne görüşlerine göre çocuğunun davranışsal besleme durumunu değerlendirirken "Hamel Anne Tutum Ölçeğinin" alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde, otoriter alt boyutun kız öğrencilerin sıra puan ort. yüksek iken, erkek öğrencilerinin sıra puan ort. düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında otoriter alt boyutun cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur($p>0.05$). Demokratik alt boyutun kız öğrencilerinin sıra puan ort. yüksek iken, erkek öğrencilerinin sıra puan ort. düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında demokratik alt boyutun cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur($p>0.05$). Aşırı koruyucu alt boyutun kız çocuklarının sıra puan ort. düşük iken, erkek öğrencilerinin sıra puan ort. yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasında aşırı koruyucu alt boyutun cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur($p>0.05$). Ancak, ilgisiz ve tutarsız alt boyutun kız öğrencilerinin sıra puan ort. yüksek iken, erkek öğrencilerinin sıra puan ort. düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ilgisiz ve tutarsız alt boyutta cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur($p<0.05$).Annelerin çocuklarına "Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği" toplam puanına göre "Hamel Anne Tutum Ölçeğinin" "otoriter*"* ($p<0.01$) ve "aşırı *koruyucu*" ($p<0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tartışmada ilköğretim öğrencilerinin davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinde geniş ailede yaşayan çocuklarda daha fazla besleme bozuklukları olduğu bulunmuştur. Bu durum çocukların aile yapılarının kalabalık olması çocuğun üzerine olan eğilimin daha az olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Anne görüşlerine göre çocuğunun besleme durumunu değerlendirilmesinde cinsiyete göre incelendiğinde, "Hamel Anne Tutum Ölçeğinin" otoriter, demokratik, aşırı koruyucu alt boyutları arasında cinsiyete göre sıra puan ort. arasında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Ancak, ilgisiz ve tutarsız alt boyutun kız öğrencilerinin sıra puan ort. yüksek iken, erkek öğrencilerinin sıra puan ort. düşük olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Annelerin çocuklarına "Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği" toplam puanına göre "Hamel Anne Tutum Ölçeğinin" "otoriter*"* ve "aşırı *koruyucu*" alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, gelişmekte olan ülkemizin dezavantajlı bölgesinde yaşayan annelerin öğrenim durumu yükseldikçe ilköğretim öğrencilerinin besleme davranışlarının daha olumlu olacağı söylenebilir. Bu noktadan hareketle; annelere çocuklarının beslenme davranışlarının nasıl kazandırılacağına ve öğrencilere yönelik uygulamalarında drama, görsel sanatlar, öyküleştirme gibi farklı yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağına yönelik eğitim verilmesi önerilebilir. Öğretmenler içinde öğrencilere yönelik uygulamalarda sınıf öğretmenleri ve beslenme uzmanları yardımıyla beslenme eğitimi dersinin drama ve görselliğe hitap ederek derslerde verilmesiyle bilgilerin kazandırılması ve bu bilgilerin kalıcı olabilmesi için sürdürülebilir olması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Pediatrik besleme bozukluğu, Hamel Anne Tutum Ölçeği, Anne, İlköğretim öğrencileri*

Determination of Behavioral Pediatric Eating Evaluation of Primary School Students According to Their Mothers' Views

Elif Ece BOZYİĞİT
Graduate Student, Gazi University
eecebozyigit@gmail.com
Damla BAYLAN KALAYCI
Graduate Student, Gazi University
damla.baylan@outlook.com
Assoc. Prof. Dr. Leyla ÖZGEN
Gazi Üniversitesi
leylaozgen@gmail.com

Abstract

This study was planned to determine the behavioral pediatric eating evaluation of primary school students from grade 1 to 4 according to their mother 's opinions. For this purpose; are there behavioral eating disorders according to the sex and the family structure of the child? Is there a difference between Hamel's Maternal Attitude Scale subscales according to the child's age groups and mother's learning status? Is there a relationship between the overall score of the behavioral pediatric eating assessment and the Hamel Maternity Attitude Scale? This study is the survey model of quantitative research methods. The study group of the research formed the mother of 196 students who were educated in primary schools affiliated to the Directorate of National Education in Şemdinli province of Hakkari province. Survey data were collected with questionnaire and scale. The Mann Whitney U test was used to analyze whether the child's behavioral pediatric eating assessment scale was significantly different from the total score, sex, and family structure variables. Kruskal Wallis H test was used to determine whether there was a relationship between Hamel Maternal Attitude Scale subscales and maternal education status, child age groups, etc variables. The relationship between the overall total score average of the students' behavioral pediatric eating assessment scale and the total score average of the "Hamel Maternity Attitude Scale" was examined. When the findings of the study were examined, it was found that 51.0% of the children participated in the survey were the girls and 40.3% of the children were 6, and 31.1% of children were 8 and 14.3% of children were between the 7 and 9 age groups. 8.2% of the children in the family were found to have one child, 41.3% had four children and over. 42.3% of the mothers were not literate, 30.6% were primary school graduates and 5.1% were secondary school graduates. Children's Behavioral Pediatric Eating Assessment revealed that children who live in large families had a higher average score point and lower scores on the average score of the core family.The behavioral pediatric evaluation of the child showed statistically significant difference between the groups according to the family structures ($p < 0.05$).When the subscales of "Hamel Maternal Attitude Scale" were examined according to sex, when the behavioral eating status of the child was evaluated according to mother's opinions, it is seen that the authoritarian subscale had a higher mean score for the girls and a lower average score for the boys. There was no statistically significant difference between the groups according to the authoritarian subscale sex ($p > 0.05$). While the mean score of the girls in the over-protective sub-dimension is low, it is seen that the average score of the boys is high. There was no statistically significant difference between the groups according to the sex of the overprotective subscale ($p > 0.05$). However, it is seen that the mean score of the boys is low while the average score of the girls is high in the subscale of the indifferent and inconsistent subscale. There was a statistically significant difference between the groups in the subscale of the indifferent and inconsistent subscale according to sex ($p < 0.05$). Mothers towards children were found to have a significant relationship between "authoritarian" ($p < 0.01$) and "extreme protective" ($p < 0.05$) subscales of "Hamel Mood Attitude Scale" according to the total scores of "Behavioral Pediatric Eating Evaluation Scale". In the discussion, primary school students were found to have more eating disorders in children with large family size in behavioral pediatric eating assessment. This can be said to be due to the fact that the crowded family structure of the children is less tended to the child. According to the mother's opinion about evaluation of the child's eating situation according to sex, there was no statistically significant difference between the groups in terms of the average scores of the "authoritarian, democratic, extreme protective" subscales of "Hamel's Mother Attitude Scale". However, while the mean score of the girls in the subscale of the indifferent and inconsistent subscale was high, there was a statistically significant difference between the groups even though the average score of the boys was low. Mothers' children were found to have a low level of positive and negative relationship between "authoritarian" and "extreme protective" subscales of the "Hamel Mood Attitude Scale" according to the "Behavioral Pediatric Eating Evaluation Scale" total score. As a result, it can be said that the eating behavior of primary school children will be more positive as the education status of the mothers living in the disadvantaged district of the developing country increases. Move from this point; it may be suggested that mothers should be educated about how to get their children nutrition behaviors and how to use different methods and techniques such as drama, visual arts, narration in their applications towards students. It can be suggested that nutrition education course with the help of class teachers and nutrition experts in the applications for the students among the teachers can be given to the students by giving them in the lessons by addressing drama and visualization and be sustainable in order to make this information permanent.

Keywords: *Pediatric eating disorder, Hamel Maternal Attitude Scale, Mother, Primary education*

1. Giriş

Okul çağı; büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu, yaşam boyu devam edecek davranışların büyük ölçüde kazanıldığı, "6-14 yaş" grubundaki ilköğretim öğrencilerinin aldığı eğitim-öğretim süresini kapsayan dönemdir (Hoffman, Kelleher, Pover ve Leff, 2004). İlköğretim çağında kazanılan beslenme alışkanlığı, hayatının daha sonraki dönemlerini etkileyecek ve ileride ortaya çıkacak beslenme sorunlarının temelini oluşturacaktır. Çünkü beslenme çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal gelişmesini ve sosyal davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Demir, 2016). Çocuklarda yeme bozuklukları büyüme geriliği ve malnutrisyona neden olduğu için istenmeyen bir durumdur (Global Nutrition Report, 2016). Çocuklarda ki yeme bozukluğunun iştahın altta yatan organik bir nedene bağlı olup olmadığının araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Chatoor vd., 2004).İştahsızlık besin alımına karşı isteksizlik olarak tanımlanırken, iştahsız çocuk tanımında ise az beğenen, zor yiyen, seçici, isteksiz gibi pek çok davranış özelliğini ifade etmek için kullanılmaktadır (Selimoğlu, 2014). Çocuklarda iştahsızlığın oluşması organa bağlı ve davranışsal şekilde olmak üzere iki türde gruplandırılabilir.Pediatrik organik yeme bozuklukları erken doğan bebeklerin ciddi yeme problemlerinin olması, kullanılan ilaçların yol açtığı mide bulantısı ve kusma, çiğneme problemleri, yarık dudak-damak gibi organik yeme bozukluklarının oluştuğu belirtilmektedir (Burklow, Mcgrath, Valerius ve Rudolph, 2002). Davranışsal yeme bozukluklarında ise çocuk, aile ve çevre ile ilgili faktörler olarak ifade edilmektedir (Temizel, 2008; Çetin, 2018). Çocuğun davranışsal pediatrik yeme bozukluklarının yiyeceklerde seçicilik, erken dönem yiyecek reddi, erken dönem pütürlü yiyecek reddi ve geç dönem yiyecek reddi olarak yememe davranışı şeklinde belirtilmiştir (Önal, Çalık Var ve Uçar, 2017). Çetin (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, davranışsal yeme bozukluğunun aile içinde yemek seçen bireylerin varlığı ile yemeklere karşı iştahsızlık gösteren çocukların aç kalacakları korkusu ile ara öğünlerde çocuklarının abur cubur yemelerine izin verdikleri, bu yüzden bazı çocukların alması gereken kaloriyi bu gıdalardan karşılayarak yemeklere karşı isteksizlik gösterdikleri ve belli bir süre sonra bu durumun kısır bir döngü haline geldiği ifade edilmiştir. Selimoğlu (2014)'nun

çalışmasında da, ailede yemek seçici birey varlığının çocuğa kötü rol model olması nedeniyle iştahsızlığa katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Diğer çalışmalardada, ailede yemek seçen bireyin olması çocuğun iştahsızlığını arttırdığı belirtilmiştir (Briefel, Hanson ve Fox vd., 2006; Özer, Bozkurt, Sönmezgöz, Bilge, Yılmaz, ve Demir, 2014).Başka bir çalışmada ise ailedeki birey sayısının çocuğun iştahsızlık üzerine etkisi olduğunu geniş aileye sahip olan çocuklarda öğünün kalabalık ortamda yenmesi nedeniyle iştahsızlığın daha az görüldüğü ancak birey başına düşen yiyecek miktarının yetersiz olduğu bulunmuştur (Chen vd., 2018). King, Hester ve Gately, (2007)'a göre ise ailenin sahip olduğu çocuk sayısı arttıkça iştahsız çocuğun azaldığı tespit edilmiştir. Annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarına daha doğru beslenme davranışı gösterdikleri ve önerileri uyguladıkları ayrıcaannenin yaşlı ve evli olmasının da beslenme davranışlarını olumlu etkilerken, yemek seçen çocukların annelerinin daha zayıf, daha genç ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Hendricks, Briefel, Novak ve Ziegler, 2006; Xue, Lee ve Ning, vd., 2015; Çetin, 2018). Yeme isteksizliği olan çocukların besin tercihlerine bakıldığında, bu çocukların sıcak yemekler yerine atıştırmalıkları, nişastalı ve şekerli gıdaları tercih ettikleri bulunmuştur (Velardo ve Drummond, 2018).Günümüzde artarak önem kazanan davranışsal yeme bozuklukları riskleri çocuklarda kısa sürede belirlenmesiyle, sonraki yıllarda oluşabilecek yeme bozukluklarını azaltabilmesi açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Önal, Çalık Var ve Uçar, 2017). Ebeveynlerin çocuklarına yemek yeme konusunda katı davranan, şantajı ve tehdidi eğitim aracı olarak kullanan ailelerde endişeli ve huzursuz annelerin çocuklarında, yemek sorunlarının çok sık olduğu vurgulanmıştır (Razon, 2013; Özdoğan, Balaban ve Uçar, 2018). Bu nedenle öğrencilerin davranışsal pediatrik yeme değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkabilecek yeme bozukluklarını ve ebeveynin çocuğunun yemek yemesi konusunda kullandığı yemek yedirme yöntemlerinden olan şantaj, tehdit, ödül vb. gibi durumları öğretmenler desteği ile en aza indirgenmeye çalışılması açısından önemlidir. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinin anne görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu amaçla; çocuğun aile yapısına ve yaş gruplarına göre davranışsal pediatrik besleme bozukluğu var mıdır? Çocuğun cinsiyetine, yaş grubuna, aile yapısına ve annenin yaş gruplarına göre Hamel Anne Tutum Ölçeği alt boyutları arasında fark var mıdır? Davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesi genel toplam puanıyla Hamel Anne Tutum Ölçeği toplam puanı arasında bir ilişki var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2016).

Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Hakkari ili Şemdinli ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 6-8 yaş grubu öğrenci annesi oluşturmuştur. Şemdinli ilçesinde, 6-8 yaş grubunda yer alan toplam 11.700 öğrenci araştırmanın evrenini temsil etmektedir. Güven aralığı % 95 ve hata payı 0.05 ile 505 çalışma evreninde yer alan 6-8 yaş grubu çocukları arasından kolayda bulunabilen örnekleme yöntemi ile 196 çocuk ve anneye ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Erkuş, 2013).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada "Aileyi ve çocuğu tanıtıcı bilgi formu" ile iki ölçek kullanılmıştır. Bunlardan "Aileyi Ve Çocuğu Tanıtıcı Bilgi Formu"nda çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki kardeş sayısı, anne yaşı, anne öğrenim durumu, aile yapısı, annenin beslenme eğitimi alıp almama durumu ile ilgili sorular sorulmuştur. Ölçek olarak birincisi, Önal, Çalık Var ve Uçar (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuğun Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği" (DPBBÖ) ile toplanmıştır.Ölçekte yer alan ifadeler 1 ile 5 arasında puanlandırılmaktadır (1=Asla, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sıklıkla 5=Her zaman). Ölçekten alınacak puanlar 35-175 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puandaki artış yüksek seviyede çocuğun davranışsal pediatrik besleme bozukluğunu göstermektedir. DPBDÖ'nün çocuklarla ilgili olan 25 maddesinin, 6 tanesi pozitif (1,3,5,6,9 ve 16. maddeler), 19 tanesi negatif anlam taşımaktadır. Pozitif olarak ifade edilen maddeler tam tersi şekilde puanlandırılmaktadır. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Yiyecek seçiciliği alt boyutunda 7 madde, erken dönem yiyecek reddi alt boyutunda 5 madde, erken dönem pütürlü yiyecek reddi alt boyutunda 5 madde, geç dönem yiyecek reddi alt boyutunda 7 madde yer almaktadır. İkinci ölçek ise Öğretir (2004) tarafından çalışmanın geçerlilik ve güvenirliği yapılmıştır. "Hamel Anne Tutum Ölçeği", annelerin çocuklarına yönelik davranışlarını *Otoriter* (2, 4, 6, 8, 10, 11, 23) (7 madde), *Demokratik* (1, 3, 7, 12, 18, 24) (6 madde), *Aşırı Koruyucu* (5, 9, 14, 16, 20, 21) (6 madde), *İlgisiz ve Tutarsız* (13, 15, 17, 19, 22) (5 madde) alt boyutları toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Her bir soru, bu davranışların ne sıklıkla yapıldığını belirleyen altı seçenekli (0, 1, 5, 10, 20, 20'den fazla) dereceleme türünden oluşmaktadır. Ölçek puanlanırken her bir madde için (0) 1 puan, (1) 2 puan, (5) 3 puan, (10) 4 puan, (20) 5 puan, (20'den fazla) 6 puan, verilerek hesaplama yapılmıştır. Ölçekten alınan puandaki artış yüksek seviyede annenin çocuğuna olan tutum durumunu göstermektedir.

Veri Analizi

Veri analizinde çocuğa ve aileye ait demografik bulgular frekans olarak belirtilmiştir. "Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği (DPBDÖ) toplam puanı ile çocuk yaş grubu ve Beden Kütle Indeksi (BKI) değişkeni arasında fark bulunup bulunmadığı Kruskal Wallis H- testiyle incelenmiştir. "Çocuğun Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği" toplam puanı ile çocuğun aile yapısı ve annenin beslenme eğitimi alma değişkeni arasında fark bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. "Hamel Anne Tutum Ölçeği (HATÖ)alt boyutları ile çocuk cinsiyet değişkeni arasında fark bulunup bulunmadığı Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. "HATÖ" alt boyutları" ile çocuk yaş değişkeni arasında fark bulunup bulunmadığı Kruskal Wallis H- testiyle incelenmiştir. "HATÖ" alt boyutları ile BKI değişkeni arasındafark bulunup bulunmadığı Man Whitney U testi analizitestiyle incelenmiştir. "DPBDÖ" toplam puanı ile "HATÖ" toplam puanı ve alt boyutları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi 0.01 ve 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, ilkokul öğrencilerinin davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinin: anne görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmış olan bu çalışmadan elde edilen bulgular tablo 1-7'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çocuğa ve aileye ait demografik bilgilerin dağılımı (n=196)*

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Çocuğun cinsiyeti	Kız	100	51.0
	Erkek	96	49.0
Çocuğun yaşı	6	79	40.3
	7	28	14.3
	8	61	31.1
	9	28	14.3
BKI	Zayıf	58	29.6
	Normal	84	42.9
	Hafif şişman	36	18.4
	Şişman	18	9.2
Ailedeki çocuk sayısı	Bir	16	8.2
	İki	49	25.0
	Üç	50	25.5
	Dörtten fazla	81	41.3
Anne yaş grubu	18-25	22	11.2
	26-30	70	35.7
	31-35	66	33.7
	36+	38	19.4
Anne öğrenim durumu	Okur yazar değil	83	42.3
	Okur yazar	43	21.9
	İlkokul mezunu	60	30.6
	Ortaokul mezunu	10	5.1
Aile yapısı	Çekirdek aile	144	73.5
	Geniş aile	52	26.5
Anne beslenme eğitimi	Alan	7	3.6
	Almayan	189	96.4

BKI Zayıf:18.5, Normal: 18.6-24.90, Hafif şişman:25.0-29.9, Şişman:30-39.9

Tablo 1'de, öğrencilerin % 51.0'inin kız çocuğu ve % 40.3'ünün 6, % 31.1'inin 8 ve % 14.3'ün hem 7 hem de 9 yaş grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Beden Kütle Indeksleri (BKI) % 42.9'u normal ağırlıkta, % 29.6'sı zayıf ve % 9.2'si şişman olduğu belirlenmiştir. Ailelerin % 41.3'ü dört ve üzeri ve % 8.2'si bir çocuğa sahip olduğu, annelerin % 35.7'si 26-30 yaş ve % 33.7'si ile 31-35 yaş grubu arasında olduğu bulunmuştur. Annelerin % 42.3'ünün okur yazar olmadığı, % 30.6'sının ilkokul ve % 5.1'inin ortaokul mezunu, %73.5'inin çekirdek ile yapısına sahip olduğu ve % 96.4'ünün beslenme eğitimi almadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2. *DPBDÖ Toplam Puanı ile Öğrencilerin Yaşına ve BKI Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

DPYDÖ toplam puanı	Kategoriler	n	Sıra ortalaması	x^2	sd	p
	Çocuk yaş grubu					
	6	79	84.82			
	7	28	124.77	12.399	3	.006*
	8	61	97.67			
	9	28	112.64			
	BKI					
	Zayıf	58	102.34			
	Normal	84	98.51	4.327	3	.228
	Hafif şişman	36	104.94			
	Şişman	18	73.19			

Tablo 2'de DPBDÖ toplam puanı ile öğrencilerin yaş grubu değişkeni Kruskal Wallis H-testine göre incelendiğinde, 7, 9 ve 8 yaş grubu öğrencilerinpuan ort. sırasıyla (MR=124.77, MR=112.64, MR=97.67) yüksek iken, 6 yaş grubu puan ort. (MR=84.82) düşük olduğu tespit edilmiştir. DPBDÖ toplam puanı ile 7,8,9 yaş grubu ile 6 yaş grubu öğrencileriarasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir [$X^2(2)=12.399$, $p<0.05$].

DPBDÖ toplam puanı ile öğrencilerin BKI değişkeni Kruskal Wallis H-testine göre incelendiğinde, BKI hafif şişman ve zayıf olanların sıra puan ort. (MR=104.94, MR=102.34) yüksek iken, BKI normal ağırlıkta ve şişman olanların sıra puan ort. (MR=98.51, MR=73.19) düşük olduğu belirlenmiştir. DPBDÖlçeğinin toplam puanı ile BKI grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2(2)=4.327$, $p>0.05$].

Tablo 3. *DPBDÖ Toplam Puanı İle Aile Yapısına ve Beslenme Eğitimi Alma Değişkenine Göre Man Whitney U Testi Analizi*

DPYDÖ toplam puanı	Kategoriler	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
	Çekirdek aile	144	92.88	13374.00	2934.000	.021*
	Geniş aile	52	114.08	5932.00		
	Beslenme eğitimi					
	Alan	7	65.71	460.00	432.000	.119
	Almayan	189	99.71	18946.00		

Tablo 3'te DPBDÖ toplam puanı ile öğrencilerin aile yapısı değişkeni Man Whitney U testine göre incelendiğinde, geniş aile yapısının sıra puan ort.(MR=114.08) yüksek iken, çekirdek aile yapısının sıra puan ort. (MR=92.88) düşük olduğu saptanmıştır. DPBDÖ ile aile yapısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (U=2934.000, p<0.05).
DPBDÖ toplam puana göre beslenme eğitimi almayan annelerinin sıra puan ort. (MR=99.71) yüksek iken, beslenme eğitimi alan annelerin sıra puan ort. (MR=65.71) düşük olduğu görülmektedir. Beslenme eğitimi alan ve almayan anneler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (p>0.05).

Tablo 4. *HATÖ Alt Boyutları İle Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Man Whitney U Testi Analizi*

HATÖ alt boyutları	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Otoriter	Kız	100	103.70	10370.50	4.280	.188
	Erkek	96	93.08	8935.50		
Demokratik	Kız	100	103.54	10354.00	4296.00	.202
	Erkek	96	93.25	8952.00		
Aşırı koruyucu	Kız	100	97.98	9798.00	4.748	.895
	Erkek	96	99.04	9508.00		
İlgisiz ve tutarsız	Kız	100	119.16	11915.50	2.734	.000*
	Erkek	96	76.98	7390.50		
HATÖ toplam puan	Kız	100	113.35	11335.00	2.734	.000*
	Erkek	96	83.03	7971.00		

Tablo 4'te HATÖ alt boyutlarının cinsiyet değişkeni Man Whitney U testinegöre incelendiğinde, otoriter alt boyuttaki kız öğrencilerin sıra puan ort. (MR=103.70) yüksek iken, erkek öğrencilerin sıra puan ort. (MR=93.08) düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyetler arasında otoriter alt boyuta göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur(U=4.280, p>0.05). Demokratik alt boyutta kız öğrencilerinsıra puan ort. (MR=103.54) yüksek iken, erkek öğrencilerinsıra puan ort. (MR=93.25) düşük olduğu görülmektedir. Cinsiyet grupları arasında demokratik alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir (U=4296.00, p>0.05). Aşırı koruyucu alt boyutun kız öğrencilerinsıra puan ort. (MR=97.98) düşük iken, erkek öğrencilerinsıra puan ort. (MR=99.04) yüksek olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu alt boyutun cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (U=4.748, p>0.05). Ancak, annenin ilgisiz ve tutarsız alt boyuttaki kız öğrencilerin sıra puan ort. (MR=119.16) yüksek iken, erkek öğrencilerin sıra puan ort. (MR=76.98) düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında ilgisiz ve tutarsız alt boyuttaki erkeklere göre kızlarda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (U=2.734, p<0.05).

Tablo 5. *HATÖ Alt Boyutları İle Öğrencilerin BKI Göre Man Whitney U Testi Analizi*

HATÖ alt boyutlar	BKI	n	Sıra ortalaması	x^2	sd	p
Otoriter	Zayıf	58	108.52			
	Normal	84	96.62			
	Hafif şişman	36	97.06	4.402	3	.221
	Şişman	18	77.72			
Demokratik	Zayıf	58	110.13			
	Normal	84	85.42			
	Hafif şişman	36	110.35	8.553	3	.036*
	Şişman	18	98.39			
Aşırı koruyucu	Zayıf	58	97.98			
	Normal	84	93.86			
	Hafif şişman	36	113.39	3.311	3	.346
	Şişman	18	92.03			
İlgisiz ve tutarsız	Zayıf	58	102.90			
	Normal	84	98.88			
	Hafif şişman	36	83.36	4.187	3	.242
	Şişman	18	112.83			
HATÖ toplam puan	Zayıf	58	101.13			
	Normal	84	93.93			
	Hafif şişman	36	104.82	1.119	3	.772
	Şişman	18	98.69			

Tablo 5'te HATÖalt boyutları ile öğrencilerinBKIdeğişkeni Man Whitney U testine göre incelendiğinde demokratik alt boyuttaki çocukların BKI hafif şişman, zayıf ve şişman olanların sıra puan ort. sırasıyla (MR=110.35, MR=110.13, MR=98.39) yüksek iken, normal ağırlıkta olan öğrencilerinsıra puan ort. (MR=85.42) düşük tespit edilmiştir. Demokratik alt boyuta yer alan öğrencilerinBKI grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir [$X^2(3)=8.553$, p<0.05]. Ancak, otoriter alt boyuttaki öğrencilerin BKI zayıf ve hafif şişman olanların sıra puan ort. sırasıyla (MR=108.52, MR=97.06) yüksek iken, BKI

normal ağırlıkta ve şişman olanların sıra puan ort. (MR=92.62, MR=77.72) düşük olduğu belirlenmiştir. Otoriter alt boyuta öğrencilerin BKI grupları arasında istatistiksel olarak anlamsız fark bulunmuştur [X^2(3)=4.402, p>0.05]. Aşırı koruyucu alt boyutta yer alan öğrencilerin BKI hafif şişman, zayıf sıra puan ort sırasıyla (MR=113.39, MR=97.98) yüksek iken, normal ağırlıkta ve şişman olan öğrencilerin sıra puan ort. sırasıyla (MR=93.86, MR=92.03) düşük olduğu tespit edilmiştir. Aşırı koruyucu alt boyuta yer alan öğrencilerinBKI grupları arasında istatistiksel olarak anlamsız fark belirlenmiştir [X^2(3)=3.311, p>0.05]. İlgisiz ve tutarsız alt boyuttaki öğrencilerin BKI şişman, zayıf sıra puan ort. sırasıyla (MR=112.83, MR=102.90)yüksek olduğu, BKI hafif şişman ve normal ağırlıkta olan öğrencilerin sıra puan ort. sırasıyla (MR=83.36, MR=98.88)düşük olduğu belirlenmiştir. İlgisiz ve tutarsız alt boyuta yer alan öğrencilerinBKI grupları arasında istatistiksel olarak anlamsız fark tespit edilmiştir [X^2(3)=4.187, p>0.05].

Tablo 6. *HATÖ Alt Boyutlarıyla Öğrencilerin Aile Yapısına Göre Man Whitney U Testi Analizi*

HATÖ alt boyutlar	Aile yapısı	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Otoriter	Çekirdek aile	144	91.85	13226.50	2.786	.006*
	Geniş aile	52	116.91	6079.50		
Demokratik	Çekirdek aile	144	107.70	15509.50	2418.500	.000*
	Geniş aile	52	73.01	3796.50		
Aşırı koruyucu	Çekirdek aile	144	106.66	15359.00	2.569	.001*
	Geniş aile	52	75.90	3947.00		
İlgisiz ve tutarsız	Çekirdek aile	144	93.13	13411.00	2.971	.025*
	Geniş aile	52	113.37	5895.00		
HATÖ toplam puan	Çekirdek aile	144	106.14	15284.00	2644.000	.002*
	Geniş aile	52	77.35	4022.00		

Tablo 6'da HATÖ alt boyutlarıyla öğrencilerin aile yapısı değişkeni Man Whitney U testine göre incelendiğinde, otoriter alt boyuttaki geniş ailenin sıra puan ort. (MR=116.91) yüksek iken, çekirdek ailedeki sıra puan ort. (MR=91.85) düşük olduğu görülmektedir. Otoriter alt boyuta geniş ailede çekirdek aile yapısına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (U=2.786, p<0.05). Demokratik alt boyutta çekirdek aile yapısının sıra puan ort. (MR=107.70) yüksek iken, geniş aile yapısının sıra puan ort. (MR=73.01) düşük olduğu görülmektedir. Demokratik alt boyutun çekirdek ve geniş aile yapısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (U=2418.500, p<0.05). Aşırı koruyucu alt boyutta çekirdek aile yapısının sıra puan ort. (MR=106.66) yüksek iken, geniş aile yapısının sıra puan ort. (MR=75.90) düşük olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu alt boyutta çekirdek ve geniş aile yapısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (U=2.569, p<0.05). İlgisiz ve tutarsız alt boyutta geniş aile yapısının sıra puan ort. (MR=113.37) yüksek iken, çekirdek aile yapısınınsıra puan ort. (MR=93.13) düşük olduğu görülmektedir. Geniş aile yapısında çekirdek aile yapısına göre anne tutumlarının daha ilgisiz ve tutarsız davrandıkları ve aile yapıları grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (U=2.97, p<0.05).

Tablo 7. *DPBDÖ Toplam Puanı ile HATÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

Alt boyutlar		Otoriter	Demokratik	Aşırı koruyucu	İlgisiz ve tutarsız	DPYDÖ top puan	HATÖ top puan
Otoriter	r	1	-.236**	-.294**	.441**	.160*	.481**
	p		.001	.000	.000	.025	.000
Demokratik	r		1	.598**	-.291	-.098	.549**
	p			.000	.000	.172	.000
Aşırı koruyucu	r			1	-.155*	-.144*	.585**
	p				.030	.044	.000
İlgisiz ve tutarsız	r				1	-.009	.389**
	p					.897	.000
DPBDÖ toplam puan	r					1	-.035
	p						.627
HATÖ toplam puan	r						1
	p						

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 7'de, annelerin DPBDÖ toplam puana göre HATÖ'de çocuklarına karşı "otoriter*"* (r=160, p<0.01) ve "aşırı *koruyucu*"(r=-.144, p<0.05) alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Annelerin HATÖ'nin "*otoriter*" (r=.481, p<0.01)ve "demokratik" (r=.549, p<0.01), "aşırı koruyucu" (r=.585, p<0.01), "ilgisiz ve tutarsız" (r=.389, p<0.01) alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

4.Tartışma

Araştırma, ilkokul öğrencilerinin davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesinin: anne görüşlerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmıştır. Öğrencilerinyarıdan fazlası kız çocuğu ve yarıya yakını 6, yarıdan daha azı 8, 7 ve 9 yaş grubundadır. Öğrencilerin BKI normal ağırlıkta, zayıf ve şişmandır. Ailelerin yarıya yakını dört ve üzeri çocuğa ve çok azı ise bir çocuğa sahip olduğu tespit edilmiştir. Annelerin yarıya yakını okuryazar olmadığı, yarıdan daha azı ilkokul ve ortaokul mezunu, büyük bir çoğunluğu çekirdek aile yapısına sahip olup, tamamına yakını da beslenme eğitimi almadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Bu durumda ailedeki çocuk sayısını azaltabilmek için kadınlara ve erkeklere aile planlaması ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Çetiner (2013) tarafından yapılan çalışmada da, ailedeki birey sayısının fazla olması ailedeki birey başına düşen besin miktarını azalttığı bununda yetersiz ve dengesiz beslenmeye neden olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulgusu olan DPBDÖ toplam puanı ile öğrencilerin yaş grubudeğişkeni incelendiğinde, 7, 9 ve 8 yaş grubu öğrencilerin puan ort.nın6 yaş grubuna göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. DPBDÖ toplam puanı ile 7, 8, 9 yaş grubunun ile 6 yaş grubu öğrenciler arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durumun nedeni birden fazla olarak açıklanabilir. Bu yaş grubu annelerin çocuklarının davranışsal pediatrik besleme bozuklukları ve çocuk beslenmesi konusunda bilgi sahibi olmamasından kaynaklanabilir. Alanyazında da benzer sonuçlar olduğu ve annenin bilgi yetersizliği, annenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durum, kültür ve sofra alışkanlıkları çocukların yiyecek seçimlerini ve beslenme alışkanlıklarını doğrudan etkilediği belirtilmiştir (Bryant-Waugh, Markham, Kreipe, Walsh, 2010; Selimoğlu, 2014; Kobak ve Pek, 2015).

Bir diğer bulgu olan DPBDÖ toplam puanı ile öğrencilerin BKI değişkenine göre incelendiğinde de, BKI hafif şişman ve zayıf olanların sıra puan ort. yüksek iken, BKI'sı normal ağırlıkta ve şişman olanların sıra puan ort. düşük olduğu belirlenmiştir. DPBDÖ'nin toplam puanı ile BKI grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumu ortadan kaldırmaya yardımcı olarak, annelere hem sağlıklı çocuklarda olumsuz yeme davranışlarını hem de yeme bozukluğu olan çocukların yeme davranışlarını olumluya çevirebilmek için beslenme eğitimi verilmesi gerekli olduğu söylenebilir. Önal, Çalık Var ve Uçar, (2017) yaptıkları çalışmada ilköğretim çağı çocuklarında besleme davranışı görüldüğü ve ülkemizde malnutrisyona da yaygın olduğu belirtilmiştir. Erdem, Gökmen Özel, Çınar ve Yılmaz Işıkhan(2017) tarafından yapılan çalışmada da ailenin beslenme tutum ve davranışlarının çocuğun beslenme durumuna doğrudan etkilediği ve bunun sonucunda da çalışmalarında çocuklarda BKI'nın hafif şişman olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın bir başka bulgusu olan DPBDÖ toplam puanı ile öğrencinin aile yapısı incelendiğinde, geniş ailenin sıra puan ort. yüksek iken, çekirdek ailenin sıra puan ort. düşük olduğu saptanmıştır. DPBDÖ ile aile grupları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durum geniş ailede yaşayan öğrencilerin ailelerinin hala tek kaptan yemek yiyor olması ve ailedeki birey sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerde davranışsal pediatrik yeme bozuklukları şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. (Dünyada Gıda Güvenliği ve Beslenme Durumu, DGGBD, 2017)'ye göre nüfusun artması, yetersiz ve dengesiz beslenmenin özellikle arttığı ve buna bağlı olarak da yeme bozukluklarının gün geçtikçe gelişmekte olan ülkelerde daha çok arttığı belirtilmiştir.

Bir başka bulgu olan DPBDÖ toplam puana göre beslenme eğitimi almayan annelerinin sıra puan ort. yüksek iken, beslenme eğitimi alan annelerin sıra puan ort. düşükolduğu görülmektedir. Beslenme eğitimi alan ve almayan gruplar arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum beslenme eğitimi almayan annelerin sayıca azınlıkta olması nedeniyle anlamlı bir durum tespit edilmediği söylenebilir. Ancak, yapılan alan yazın taramasında da benzer sonuçlaringörüldüğü, Bilgen Sivri ve Özpulat (2015) ilkokuldaki öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ve annelerin beslenme bilgi düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada annelerin beslenme eğitimi gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir. Ozgen ve Demiriz (2015) yaptıkları bir çalışmada ise anne, baba ve diğer yandan çocuğun bakımından sorumlu kişilere beslenme eğitimi vermenin çocuğun beslenme davranışları ve tutumları üzerinde olumlu davranışlar sağladığı belirtilmiştir.

Diğer bulgu olan HATÖ otoriter alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, otoriter anne tutumları alt boyutunda kız öğrencilere daha otoriter davransalar da gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Demokratik alt boyutta kız öğrencilerin puan ort. yüksek iken, erkek öğrencilerinin puan ort. düşük olduğu görülmektedir. Gruplar arasında demokratik anne alt boyutta kız öğrencilere daha demokratik davransalar da cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aşırı koruyucu alt boyutta erkek öğrencilerin kızlara göre puanı yüksek olsa da gruplar arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Ancak, annenin ilgisiz ve tutarsız alt boyutundaki kız öğrencilerin erkekleregöre puan ort. yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasında ilgisiz ve tutarsız alt boyut ile kız öğrencilerde erkeklere göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Razon (2013) çocuk eğitiminde tutarsız, aşırı katı ve otoriter bir tutum içinde olan ailelerde, çocuğun düzenli yemek yemesini ve her besini yemesini isterken çocuğa baskı yapıldığı ve yemek yeme konusunu, ailenin önemli bir sorunu haline getirdiğini belirtmiştir.Bu durum ailenin bulunduğu sosyokültürel bölgenin erkek çocuklarına kız çocuklarından daha fazla ilgi göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Aksoy ve Gür (2008) yaptıkları çalışmada Ortadoğu kültürüne sahip bölgelerdeanneler ve babaların erkek çocuklarına daha toleranslı davrandıklarını ve kız çocuklarından daha üstün gördüklerini ifade etmişlerdir. Taylan (2009) çalışmasında geleneksel toplumlarda çocuğun değerinin cinsiyete göre değiştiğini ve erkek çocukların gelecekte aile için bir güvence kaynağı olduğunu belirtmiştir.
HATÖ alt boyutlarıyla öğrencilerin aile yapısı değişkenine göre incelendiğinde, otoriter alt boyuttaki geniş ailenin çekirdek aileye göre puan ort. yüksek olduğu görülmektedir. Geniş ailede yaşayan öğrencilerin çekirdek aileda yaşayan öğrencilere annelerin daha otoriter davrandıkları ve aile yapısı arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Demokratik alt boyutta çekirdek aile yapısının geniş aile yapısına göre puan ort. yüksek olduğu görülmektedir. Çekirdek aile yapısına sahip annelerin geniş aile yapısına göre çocuklarına daha demokratik davrandıkları ve grupları arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Koruyucu alt boyut değişkenine göre incelendiğinde çekirdek aile yapısının puan ort. geniş aile yapısına göre yüksek olduğu görülmektedir. Aşırı koruyucu alt boyutta yer alan annelerin, çekirdek aile yapısına sahip öğrencileri geniş aileye göre daha koruyucu davrandıkları belirlenmiştir. İlgisiz ve tutarsız alt boyut değişkeni ile geniş aileya sahip annelerin puan ort. çekirdek aileye göre yüksek olduğu görülmektedir. Annenin geniş aile yapısına sahip olması ile çekirdek aile yapısına sahip olmasına göre daha ilgisiz ve tutarsız alt boyutta davrandıkları ve grupları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu durumun nedeni, geniş aile yapısına sahip annenin sahip olduğu çocuk sayısının ve anne sorumluluğunun fazla olmasından kaynaklı, anne çocuğa karşı ilgisiz ve tutarsız bir tutum göstermiş olabilir. Taylan (2006) çalışmasında çekirdek ailenin geniş aileye göre otorite örüntüsünün daha eşitlikçi bir temele dayandığını ifade etmektedir. Karar alınırken aile içi tüm üyelerin katılımı söz konusudur. Şahin, Cevher ve Nilgün (2015) çalışmasında çekirdek ailelerde annenin çocuklarıylayaşadığı problemleri sözlü şiddetten daha çok onlarla konuşarak daha ılımlı çözmeye çalıştığını ifade etmiştir. Çekirdek ailede yaşayan Çocukların dezavantajlı bir bölgede yaşıyor olması nedeniyle anne tutumlarının aşırı koruyucu davranmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

HATÖ alt boyutları ile öğrencinin BKI değişkenine göre incelendiğinde demokratik alt boyuttaki öğrencilerin BKI hafif şişman, zayıf, şişman puan ort. yüksek iken, normal ağırlıkta olan öğrencilerin puan ort. düşük olduğu tespit edilmiştir. Demokratik alt boyuta yer alan öğrencilerin BKI grupları arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durum demokratik alt boyutta yer alan BKI hafif şişman, zayıf ve şişman olan öğrenciler arasında daha çok beden algılarına bağlı besleme bozuklukları görüldüğü söylenebilir. Annelerin bu durumun nedeninde beden imgesi hakkında ve besleme bozuklukları bilgisinin olmamasından kaynaklanabilir. Ancak, bu grup annelerin demokratik tutum içinde olmaları, annenin çocuk yetiştirmede hem akılcı ve demokratik yaklaşım izlemesinden, hem de annenin çocuğun haklarını dikkate almasından kaynaklanabilir (Öğretir, 2004). Özdoğan, Balaban ve Uçar (2018), çalışmada çocukluk döneminde annelerin baskı yapmadan yemek yemelerinin daha çok çocukların sağlıklı besinler seçmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Annelerin çocuklarına DPBDÖ toplam puana göre HATÖ'inin "otoriter*"* ve "aşırı *koruyucu*" alt boyutları arasında ki değişkene göre düşük düzeyde pozitif ve negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Annelerin HATÖ'inin "*otoriter*" ve "demokratik", "*aşırı koruyucu*", "ilgisiz ve tutarsız" alt boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu durum annelerin hem çocuk beslenmesi konusundaki bilgisinin yetersiz olması, sosyo ekonomik durum, kültür ve sofra alışkanlıkları nedeni ile çocuklarında davranışsal beslenme bozuklukları olmasına rağmen, annelerin ve çocuklarının dezavantajlı bir bölgede yaşıyor olmasından kaynaklandığı için otoriter, aşırı koruyucu bir şekilde davrandıkları söylenebilir. Ozgen ve Demiriz, (2015) annelerin çocuklara beslenme alışkanlığı kazandırmaya yönelik yaklaşımı "*olumlu"* alt boyutuna göre Hamel anne tutum ölçeğinin "*demokratik"* ve "*koruyucu*" alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine annelerin çocuklara beslenme alışkanlığı kazandırmaya yönelik yaklaşımı "*olumsuz*" alt boyutuna göre Hamel anne tutum ölçeğinin "*otoriter*" ve "*tutarsız*" alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarakDavranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeği toplam puanı, 7, 9 ve 8 yaş grubu öğrencilerinde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi Ölçeğinin toplam puanı ile çekirdek aileye göre geniş ailenin çocuklarında davranışsal pediatrik besleme bozuklukları yüksek çıkmıştır. Hamel anne tutum ölçeğinin otoriter alt boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, annenin kız öğrencilere erkeklere göre daha çok ilgisiz ve tutarsız davrandıkları bulunmuştur. Annelerin çocuklarına Davranışsal Pediatrik Besleme Değerlendirmesi toplam puana ve Hamel anne tutum ölçeğinin "otoriter" ve "aşırı koruyucu" alt boyutları arasında ki değişkene göre düşük düzeyde pozitif ve negatif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

Sınıf öğretmenlerine beslenme eğitimi konularında hizmet içi eğitimle bilinçlendirilebilirler. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Beslenme Dostu Projesi çalışmaları yapılabilir. Ayrıca MEB aracılığıyla okullarda belirlenen lider vasıflı öğrencilerin önderliğinde sağlıklı beslenme eğitimi programları ve beslenme uzmanları desteğiyle öğrenciden öğrenciye öğrenciden anneye beslenme eğitimi verilmesi önerilebilinir.

Kaynakça

Aksoy, B.A. ve Gür, Ç. (2008). Ortadoğu ülkelerinde aile yapısı ve çocuğa bakış, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15,.49-60.

Bilgen, Sivri, B. ve Özpulat, F.(2015). İlkokuldaki öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ve annelerin beslenmeye ilişkin bilgi düzeyleri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 20-41.

Briefel, R., Hanson, C., Fox, M. K., Novak, T. ve Ziegler, P. (2006). Feeding infants and toddlers study: do vitamin and mineral supplements contribute to nutrient adequacy or excess among US infants and toddlers? *Journal of the American Dietetic Association*,106(1),52-65.

Bryant-Waugh, R., Markham, L., Kreipe, R. E. ve Walsh, B. T.(2010). "Feeding and eating disorders in childhood" *International Journal of Eating Disorders*, 43, 98-111.

Burklow, K. A., Mcgrath, A. M., Valerius, K. S. ve Rudolph, C. (2002). Relationship between feeding difficulties, medical complexity, and gestational age. *Nutrition in Clinical Practice*,17(6), 373-378.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Chatoor, I., Surles, J., Ganiban, J., Beker, L., Paez, L. M. ve Kerzner, B. (2004). Failure to thrive and cognitive development in toddlers with infantile anorexia. *Pediatrics*,113(5), 683-70.

Chen, X., Cisse-Egbuonye, N., Spears, E.C., Mkuu, R., ve McKyer, E.L.J.(2018). Children's healthy eating habits and parents' socio-demographic characteristics in rural Texas, USA. *Health Education Journal*, 11–14.

Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni. nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğitim Kitap.

Çetin, H.S. (2018). İştahsızlığı olan 2-10 yaş arası çocukların ve ailelerinin incelenmesi ve sağlıklı beslenme eğitiminin verilerek eğitim sonrası sonuçların değerlendirilmesi. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Çetiner, B.(2013). Bursa özel tan ilköğretim okulu öğrencilerinde beslenme eğitimi müdahale çalışması Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Demir, D.(2016). İlkokul öğrencilerinin yeme davranışlarının ve ebeveynlerin besleme tarzlarının çocukluk çağında görülen obeziteye etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Dünyada Gıda Güvenliği ve Beslenme Durumu Özet (2017). Dünyada gıda güvenliği ve beslenme durumu https://www.tarimorman.gov.tr/pdf sayfasından erişilmiştir.

Erdem, S., Gökmen Özel H., Çınar, Z., Yılmaz Işıkhan, S.(2017). Farklı sosyoekonomik düzeye sahip çocuklarda ailenin beslenme tutum ve davranışlarının çocuğun beslenme durumuna etkisi. *Beslenme Diyet Dergisi*, 45(1), 3-11.

Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin.

The Global Nutrition Report (2016). Global nutrition report from promise to ımpact ending malnutrition by 2030.http://globalnutritionreport.org.sayfasından erişilmiştir.
Hoffman, J.B., Kelleher, C., Pover, T.S. ve Leff, S. (2004). Promotinghealtyfoodconsumptionamongyoungchildren;evaluation of multicomponentnutritioneducation program. *Journal of School Psychlogy*, 42, 45-60.
Hendricks, K., Briefel, R., Novak, T. ve Ziegler, P. (2006). Maternal and child characteristics associated with infant and toddler feeding practices. *Journal of the American Dietetic Association,*106(1), 135-148.
King, N. A., Hester, J. ve Gately, P. J. (2007). The effect of a medium-term activity- and diet-induced energy deficit on subjective appetite sensations in obese children. *International Journal of Obesity*,*31*(2), 334-339.
Kobak, C. ve Pek, H. (2015). Okul öncesi dönemde (3-6 yaş) ana çocuk sağlığı ve anaokulundaki çocukların beslenme özelliklerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42-55.
Noel, R.J. ve Silverman, A.H. (2017). A problem that is difficult to swallow. *The Journal of Pediatrics,*181, 7-8.
Ozgen, L. ve Demiriz, S. (2015). DeterminingMothersAttitude in Developing Preschool ChildrenEatingBehaviours. *Procedia – Social and Behavioral Sciences,*191(2), 662-667.
Öğretir, D.A. (2004). Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerindeetkisi, yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
Önal, S., Çalık Var, E., ve Uçar, A. (2017). Davranışsal pediatrik besleme değerlendirmesi ölçeği (DPBDÖ)'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Nevşehir Bilim Ve Teknoloji Dergisi, 6*(1), 93-101.
Özdoğan, Y., Balaban, S. Ve Uçar, A.(2018). Annelerin çocuk beslenme uygulamaları ve çocukların yemek yeme davranışları, *Nevşehir Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1),1-13. http://dergipark.gov.tr/nevbiltek. pdf sayfasından erişilimiştir.
Özer, S., Bozkurt, H., Sönmezgöz, E., Bilge, S., Yılmaz, R. ve Demir, O.(2014). Obezite tanılı çocuklarda yeme davranışının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi,* 14(2), 66-71.
Razon, N. (2013). Okul öncesi çocukta uyum sorunları. http://www.ekipnormarazon.com/makaleler/5-okul-ve-cocuk/26-okul-oncesi-cocukta-uyum-sorunları.
Selimoğlu, M.A.(2014). *Sağlıkta ve Hastalıkta Çocuk Beslenmesi*.İstanbul:Akademi Yayınevi.
Şahin, T., Cevher, F. ve Nilgün, F. (2015): Türk toplumunda aile çocuk ilişkisine genel bir bakış, http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/pdf sayfasından erişilmiştir.
Taylan, H. H. (2009). Türkiye'de köy ailesinde aile içi ilişkiler, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 22, 117-138.
Temizel, İ.N.S.(2008). İştahsız çocuk. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 51,*176-181.
Velardo, S. ve Drummond, M.(2018). Australian children's perceptions of discretionary foods. *Appetite,* 120, 43-48.
Xue, Y., Lee, E., Ning, K., Zheng, Y., Ma, D., Gao, H., . . . Zhang, Y. (2015). Prevalence of picky eating behaviour in Chinese school-age children and associations with anthropometric parameters and intelligence quotient. A cross-sectional study. *Appetite, 91*, 248-255.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Çocuklarından Hem Otizm Belirtisi Gösteren Çocukların Hem de Hiperaktif Çocukların Görsel Sanatlar Eğitimi[4]

Dr. Öğr. Üyesi Fahrettin GEÇEN
İnönü Üniversitesi
fahrettin.gecen@inonu.edu.tr

Özet

Çift engele sahip özel eğitim çocuklarından hem Otizm belirtisi gösteren çocukların hem de Hiperaktif çocukların sosyal iletişim sorunları, duygusal uyaranlara garip tepkiler, zihinsel gelişimde problemler, kısıtlı konulara duyulan ilgi, rutinin değişmeme arzusu, dikkat dağınıklığı, düzensizlik, aşırı hareketlilik, acelecilik ve uzun süre bir şeye odaklanamama, unutkanlık, organizasyon ve planlama problemi, gibi yaşadıkları problemleri görsel sanatlar eğitimi ile problemlerin aşımına desteği konu edilmiştir. 2018 yılında Malatya ilinde yer alan İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan 4 çift engelli otistik ve hiperaktif öğrenci ile sınırlılık ve örneklem oluşturulmuştur. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan 4 çift engelli otistik ve hiperaktif öğrenciye iki ay boyunca yaptırılan görsel sanatlar çalışmaları ile dikkati artırma, uzun süreli çalışmaya güdüleme, dikkat dağınıklığını azaltma, birlikte iş yababilme ve sosyal iletişimi arttırma, aşama aşama çalışmaya uygun planda ve organizasyona uygun hareket edebilme, dikkat dağınıklığını azaltmak için sürekli güdüleme, komut, bekletme ve oyun, unutkanlığı azaltma amaçlı hatırlama soruları ile yönlendirme, amaçlı konuya odaklama, soyut düşünme ve muhakeme gücünü artırma, kavram gelişiminde renk ve şekilleri tanıma, taklit etme, sıra oluşturmaları araştırılmıştır. Seçilen öğrencilerin çift engel sahibi olmaları ve iki kız iki erkek öğrenci seçilmesi ile araştırmada Amaçlı Örnekleme gidilmiştir. Araştırmada literatür taranmış ve nitel bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda çeşitli resimlerin yerleri değiştirilip dikkat arttırma, aşamalı olarak çalışma sürelerini arttırma, çalışmaları ilgi çekici ve oyun haline getirerek dikkat dağınıklığını ve uzun süreli çalışmayı arttırdığı görülmüştür. Planlı ve organizasyonu arttırmak amacıyla güdüleme bekletme- komut verme ile düzensizliği yok etme ve dikkat süresini arttırması sağlanmıştır. Yine bekletme ve komutlarla aceleciliğin önüne geçebileceği görülmüştür. Sesi çıkarılan hayvanların resimlerini çizdirterek taklit etmeleri, renk ve şekilleri sıraya koyarak sıra oluşturmaları, birlikte çalışarak işbirliği ile iletişim becerilerinin artırılması, soyut kavramları tanıma bulgu ve sonuçlarına erişilmiştir. Araştırmada bekletme, güdüleme, komut verme, aşamalı çalıştırma, oyun ile çalıştırma, resmi hikayeleştirme, renk ve şekilleri tanıma, taklit etme, sıra yapma, soyut düşünme becerilerine görsel sanatların katkısının olacağı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Otizm, Hiperaktif, Resim, Görsel sanatlar, Taklit etme*

Visual Education of both Children with Autism and Hyperactive Children from Special Education Children with Double Disabilities

Asst. Prof. Dr. FahrettinGEÇEN
İnönü university
fahrettin.gecen@inonu.edu.tr

Abstract

Social communication problems, strange reactions to emotional stimuli, problems in mental development, interest in restricted issues, desire to change the routine, attention deficit disorder, irregularity, excessive mobility, hasty and long-term focus on something, forgetfulness, organization and planning problems, as well as the problems they live with Visual education and Support to overcome the problems. In 2018, 4 double-blind autistic and hyperactive students in the research and Application Center of disabled children at the University of Inonu, Malatya, were limited and a sample was created. Inönü University Research and Application Center for disabled children 4 Double-disabled students with autism and hyperactive visual arts for two months to increase attention, motivation for long-term study, motivation to work, motivation to work together, ability to work together and increase social communication, ability to act in a phase-by-phase manner and to reduce distractions, constant motivation, command, waiting and, concept development, color and shapes recognition, imitation, sequence formation were investigated. Selected students have double disabilities and two male and female students have been selected. In the study, literature was scanned, and qualitative research was conducted. Studies have shown that various paintings have been changed to increase attention, gradually increase working times, and by making the works interesting and playful, increase the distraction and long-term work. In order to increase the planned and organization, motivation waiting - giving commands has been provided to eliminate the irregularity and increase the time of attention. Again, it has been seen that it can prevent haste with waiting and commands. The aim of this course is to enable students to sketch and imitate the images of the animals, to arrange the colors and shapes in order, to increase their communication skills by working together and to identify the abstract concepts and their results. In the research, it was observed that Visual Arts will contribute to the skills of waiting, motivation, command, step-by-step, play, formal storytelling, color and shapes recognition, imitation, sequencing, abstract thinking.

Keywords*: Autism, Hyperactive, Painting, Visual arts, Imi*

1.Giriş

Yaşam kendi döngüsü içerisinde herkese bir yaşam formu biçer. Kimileri sağlıklı bir bünyeyle dünyaya gelirken kimileri de kalıtsal etkenlerden, doğum öncesi, doğum esnası, doğum sonrası meydana gelen bazı problemlerden ötürü engelli bireyler olarak yaşamlarına devam ederler (Atasoylu vd., 2006: 268). Kimi engeller yaşamı zorlaştırsa da kimi engeller yaşama katkı sağlar. Engel diye düşündüğümüz şey aslında bazen dehanın gizli bir perdesidir. Örneğin hiperaktif olan Einstein, öğretmenleri tarafından gerizekalı sanılmış fakat o dünyanın akışını değiştiren atomu parçalamıştır. Yine başka bilinen ünlü isimlerden; ampulü icat eden Edison, ünlü ressam ve mühendis Leonardo da Vinci, big bang teorisyeni Stephen Hawkings, telefonun mucidi Alexander Graham Bell ve niceleri hiperaktif bireylerdi (https://www.onceokuloncesi.com/cocukta-ruh-sagligi/dikkat-

[4]Bu Makale 06-08 Ekim 2018 tarihleri arasında Amasya'da düzenlenen Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiriden geliştirilmiştir.

eksikligi-ve-hiperaktivite-bozuklugu-olan-unluler-44968.html). Engel diye görünen bazı durumlar aslında kazanç olarak topluma ve insanlara faydalı olmaktadır. Üstün zekalı bireylerin özel eğitime ihtiyaçları olduğu gibi hiperaktif bireylerin de özel eğitime ihtiyacı vardır. Hiperaktif olan öğrenciler normal öğrenciler gibi olay ve durumlara aynı tepkiyi gösteremezler. Hiperaktif öğrenciler yapıları gereği dikkatleri çabuk dağılır, acelecidirler. Bu çocuklardan bir kısmı kısa sürede öğrenebildiklerinden dolayı daha fazla anlatım sürecinden sıkılabilirler. Hiperaktif öğrenciler sosyal ilişkilerde ciddi problemler yaşayabilmektedirler. Hiperaktif öğrenciler uzun süreli odaklanamadıklarından ötürü planlama ve organizasyon kuramamaktadırlar (Abalı, 2018: 18-28). Otizm Spektrum Bozukluğu ise çok daha farklı bir engel durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu çok sayıda çeşitliliğe sahip olup, her otistik çocuk farklı bir dünyayı yansıtmaktadır. Otizmli çocuklar eğitim-öğretim, ilgi ve bakıma muhtaç olan bireylerdir. Otizmli çocuklar dil gelişimi, sosyal iletişim, duygusal uyaranlara garip tepkiler verme, zihinsel gelişimde problemler, kısıtlı konulara duyulan ilgi, rutinin değişmeme arzusu gibi problemler yaşamaktadırlar ”(Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2011:13). Bazı özel eğitim çocukları ise diğer engellerin biraz daha ötesine geçip çift engel sahibi olmaktadırlar. Örneğin hem zihinsel engelli hem de otizimli olabilmektedir. Çift engel çocukların yaşam, gelişim ve eğitim- öğretimini daha da zorlaştırmaktadırlar. Çift engele sahip çocuklar ve diğer özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, toplumsal ilişkilerde problem yaşamakta, özgüven problemi yaşamakta, aile içi karamsarlık ve mutsuzluk düzeyi artmakta, algılama gibi problemler yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin gerek tedavilerinde, gerek yaşam koşullarını daha olumlu hale dönüştürmek, gerekse toplumsal ilişkilerini arttırma, yaşam sevincini arttırma, kendine ve topluma mümkün olduğu kadar faydalı hale dönüştürmek gereklidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda her alanın belirli bir kendi içerisinde sorumluluğu vardır. Görsel sanatlar eğitiminin de bu tür öğrencilerde teropatik faydası olduğu, özgüveni arttırdığı, öğrenme düzeyini arttırdığı, sosyal ilişkileri geliştirildiği, engellerin aşımında faydalı olduğu düşünülmektedir. Devletler ve toplumlar sağlıklı bireyler kadar sahip olduğu özel engele sahip bu bireylerini de koruma zorunluluğuna sahiptir. Bundan ötürüdür ki her bilim dalı kendine düşen sorumluluğu yerine getirmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin özel eğitime gereksinim öğrencilerin toplumsal uyum, özgüvenin artması, eğitim-öğretim ile engeli yenme yani tedavisi ya da rehabilite edici rol oynayacağı düşünülen görsel sanatlar uygulamalarının önemini açığa çıkartmaktır. Görsel sanatlar aracılığı ile çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin dikkati artırma, uzun süreli çalışmaya güdüleme, dikkat dağınıklığını azaltma, birlikte iş yapabilme ve sosyal iletişimi arttırma amaçlanmaktadır. Ayrıca aşama aşama çalışmaya uygun planda ve organizasyona uygun hareket edebilme, dikkat dağınıklığını azaltmak için sürekli güdüleme, komut, bekletme ve oyun, unutkanlığı azaltma amaçlı hatırlama soruları ile yönlendirme, amaçlı konuya odaklama, soyut düşünme ve muhakeme gücünü artırma, kavram gelişiminde renk ve şekilleri tanıma, taklit etme, sıra oluşturma becerilerini kazandırmada görsel sanatlar eğitiminin bir araç olarak kullanımı amaçlanmaktadır.

Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif özellik taşıyan öğrencilere, sahip oldukları engelleri mümkün olduğu kadar ortadan kaldırmak ya da azaltmak, özgüvenlerini arttırmak, mümkün olduğu kadar işbirliğini oluşturarak sosyal iletişimini arttırmak, yaşam sevincini yükseltmek amacıyla Görsel sanatlar eğitiminin sunduğu kazanımların katkısını bulgulamak amaç edinmekte, elde edilen bilgiler ışığında engelli bireylerin aileleri ve özel eğitimcilerin veri elde edinimi aracılığıyla yararlı olma amacı güdülmektedir.

Otizm Spektrum Bozukluğu ve Hiperaktiflik Nedir? ve Özellikleri

a) Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizmle ilgili günümüze kadar yapılan tanımları ve görüşleri Rutter ve arkadaşları dört ana başlık altında toplamıştır:

1) Otizmin ortaya çıkma sıklığı 30 aylıktan önce görülmektedir.
2) Çocukların konuşma ve dil gelişiminde belirgin bir gecikme söz konusudur.
3) Zihinsel gelişimle ilişkisi olmayan, ancak sosyal gelişimle ilgili bir yetersizlik söz konusudur.
4) Belirgin davranışları arasında kalıplaşmış oyun, aynılığı koruma ve değişikliğe karşı tepki gösterme yer almaktadır. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html

b) Hiperaktif çocuklar

Hiperaktif çocukların genel özellikleri:

‘Get Attention’ adı verilen ve dikkati arttırmak için kullanılan ve genellikle nöro-feedback’e dayalı olan bir metot beş düzeyde görülür.1. Düzey: Yoğunlaşmayı (odaklanmayı) artırmak ve dikkat eksikliğini azaltmak, 2. Düzey: Görsel takip (izleme) becerilerini geliştirmek, 3. Düzey: Görev Üzerindeki Zamanı Artırmak, 4. Düzey: Kısa süreli belleğe ilişkin sıralama yeteneğinin geliştirilmesi, 5. Düzey: Ayırt Etme Süreçlerini Geliştirmedir (Seçime Dayalı İş Yapmak) (Sürücü ve Kula, 2017: 143).

2. Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup, araştırmayı bir çözüme kavuşturma amacıyla; kitap, makale, tez, internet ortamında veri tarama ve toplama yöntemi ile literatür taraması yapılmıştır. Özel eğitimde uzman görüşleri ve çift engele sahip özel eğitim çocuklarından hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin özel eğitime gereksinim duyan 10-16 yaş grubu dört öğrenciye yaptırılan uygulamalar ve gözlem formu ile veriler elde edilip araştırma nihayete ulaştırılmıştır. Çift engele sahip çocuklardan 2’ si kız 2’side erkek olmak üzere cinsiyetlerde eşitliğe gidilmiştir. Otizm spektrum bozukluğu nitelik açısından 100’lerce çeşide sahip olup seçilen öğrenciler uygulama ve bilişsel açıdan sorun çıkartmayacak türden kişiler seçilerek amaçlı örnekleme gidilmiştir. Seçilen öğrenciler arasında da hiperaktif öğrencileri arasında çok aşırı hareketli ve bilişsel açıdan zihinsel engelli olmayan kişiler seçilmiştir. Bu gruptaki öğrencilere oluşturulan

gözlem formundaki uygulamalar yaptırılmıştır. Çift engele sahip otistik ve hiperaktif öğrencilere kazandırılması gerektiği düşünülen görsel sanatlar çalışmaları ile dikkati artırma, uzun süreli çalışmaya güdüleme, dikkat dağınıklığını azaltma, birlikte iş yababilme ve sosyal iletişimi arttırma sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar çalışmaları ile aşama aşama çalışmaya uygun planda ve organizasyona uygun hareket edebilme, dikkat dağınıklığını azaltmak için sürekli güdüleme, komut, bekletme ve oyun, unutkanlığı azaltma amaçlı hatırlama soruları ile yönlendirme, amaçlı konuya odaklama, soyut düşünme ve muhakeme gücünü artırma, kavram gelişiminde renk ve şekilleri tanıma, taklit etme, sıra oluşturmaları sonuçlarına da ulaşılmıştır. Gözlem formu "**Görsel Sanatlar Uygulamaları İle Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Bireylerin Eğitsel Gelişimleri"** başlıklı doktora tezinde kullandığım bir form olup doktora tez danışmanın izni ile bu çalışmaya uygunluğu açısından bir ölçüt aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu araştırmada formu ve kazanımları düşünülen uygulamalar oluşturulurken, Ölçüte Bağlı Değerlendirme yapılmış, oluşturulan kıstaslar, öğrenciler üzerinde aranmıştır.

Ayrıca davranışları ölçmek için Derecelendirme Ölçeği kıstasları, Görsel nesne tamamlama, Görsel nesne boyama gibi uygulamalarda ise Beceri Analizi ve Ölçülmesi metotları uygulanmıştır. Temel Kavram bilgileri Kavram Analizi, 'Benzer olanı bulun' gibi seçenekler içeren sorular ile Çoktan Seçmeli Test metodu, Renklerin yanıtlanamaması sonrası Doğrudan Öğretim metodu ile renkler öğretilmesi yolu ve metotları uygulanmıştır. Gözlem Uygulama Formu'ndaki uygulama ve sorular öğretim programına uygun şekilde belirlenip, Müfredat Temelli Değerlendirmeye tabi tutulmuş ayrıca muhakeme yetisini ölçen veriler gözlem formundaki karşılaştırmalardan elde edilmiştir. Uygulamalarda öğrencilere çizim yaptırmadan önce çizecekleri resmin konusu hikâyeleştirilmiş ve örnek olay ve drama yöntemine başvurulup aşamalı ve süreli yaptırılmıştır. Engelli öğrencilere resim çizdirtirken hikaye, güdüleme yanında çizdirilen resim parça parça çizdirilmiş, çizme süresini arttırmak için sevdiği şeylerle ödüllendirme pekiştireci metodu uygulanmıştır. Sesli hayvan taklidi ve hayvan resminin gösterimi ile engelli öğrenciye çizdirilen resimde gösteri (demonstrasyon) metodu, drama, rol oynama yöntemi ile işitme duyusu ve görme duyusu harekete geçirtilmiş ilgisini çekip empati kurdurtulmuştur. Şekilleri ve renkleri tanımada gösteri (demonstrasyon) metodu kullanılmış ve tanıyıp tanımadıklarına ait dönütler alınmıştır. Sıra oluşturmalarında ise gösteri (demonstrasyon) metodu uygulanmış şekil ve renklerin yerleri değiştirilip yanıt oluşturulan sıralamayı bilip bilmedikleri soru cevap yöntemi ile yapılmıştır. Ayrıca yaptırılan uygulamalarda çocukların yaptıkları gözlem yoluyla gözlem tekniği uygulanmış ve yapılan tüm bu metotlara ürün ölçekli değerlendirme yapılmıştır. Ürün ölçekli değerlendirme yapılmasının nedeni yaptırılan uygulamaların sonucuna bakılmasından dolayıdır.

Gözlem formları Malatya ilinde yer alan İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde uygulanmış ve süre ölçekli değerlendirme yapılmıştır. Uygulama gözlem formu içerisinde uygulama ve teorik soruların yanıtı iki ay sürmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Malatya ilinde yer alan İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kurumda eğitim ve rehabilite gören 10-16 yaş öğrencilerine uygulama gözlem formu ve çift engelli öğrencilere kazanım sağlayacağı öngörülen engellerine yönelik uygulamalar yaptırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrenciler hem de Hiperaktif olan öğrenciler oluşturmaktadır. Seçilen öğrenciler arasında cinsiyet açısından 2 kız 2 erkek öğrenci seçilerek cinsler arası eşit dağılıma gidilmiştir. Otizmli öğrencilerden uygulamada başarılı olacağı düşünülen ve hiperaktif olmalarından ötürü problem yaşanmayacak öğrencilerin seçimi ve cinsiyetlerdeki eşitlik ile amaçlı örneklem yoluna gidilmiştir.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Çocuklarından Hem Otizm Belirtisi Gösteren Çocukların Hem De Hiperaktif Öğrencilerin Engellerine Yönelik Uygulamalar:

Çift engele sahip özel eğitim çocuklarından hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin engellerini giderici amaçlı yaptırılan uygulamalar Resim Eğitimi uzmanı bir öğretim üyesi ve Özel Eğitim uzmanı olarak bir akademisyen, bir psikiyatrist ve bu alanda çalışan Özel Eğitim eğitmenleriyle konuşularak uygulamalar şekillendirilmiştir.

3. Bulgu ve Tartışmalar

Öğrencilere uygulanan değerlendirme formu ve uygulama bulguları

Engelli öğrencilerin etik açıdan isimleri bilinmemesi için A, B, C, D harfleriyle kodlanmıştır.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Öğrencilerinden Hem Otizm Belirtisi Gösteren Öğrencilerin Hem de Hiperaktif Olan Öğrencilerin Engellerine Yönelik Uygulama Bulguları

Sıralama ile ilgili uygulamalarda; geometrik şekillerle ilgili bulgular

A: Verilen komutlar aracılığı ile üçgen, kare, dikdörtgen, daire sıralamasını yapabilmiştir. Geometrik formları tanımlamıştır. Dikkat problemi belirgindir.

B: Kendi başına sıralama ve geometrik formları tanımlamıştır.

C: Verilen komutlar aracılığı ile üçgen, kare, dikdörtgen, daire sıralamasını yapabilmiştir. Geometrik formları tanımlamıştır.

D: Verilen komutlar aracılığı ile üçgen, kare, dikdörtgen, daire sıralamasını yapabilmiştir. Geometrik formları tanımlamıştır.

Sıralama ile ilgili uygulamalarda; sayı sıralaması ile ilgili bulgular

Bütün öğrenciler kendilerine söylenen sayıları sıra ile komutlara uygun şekilde sıralamayı yapabilmiştir. Bazı öğrenciler acele ettiklerinden ötürü önce hatalı söylemiş, sonrasında komutlarla doğru söylemeleri sağlanmıştır.

Resim çizdirme ile ilgili bulgular:

Resim çizdirirken hem otistik hem de hiperaktif oldukları göz önünde bulundurularak resimler parça parça aşamalı ve süreli yaptırılmıştır. Çizim süresi ise zamanla arttırılmış bekleme süreleri azaltılmıştır. Daha uzun süre çalışabilmeleri için ise sevdikleri şeyleri ödül olarak gösterip, bekleme tahammülleri kısa süre artırımlarıyla başarılı olunmuştur. Resimler hem otizmli hem de hiperaktif olmalarından dolayı hikayeleştirilip ilgi duydukları şeylerle ilgili çizdirilmiştir.

A: Araba takıntısı olan engelli öğrenciyle resim çizmeden önce arabalarla ilgili sohbet edilmiştir. Daha sonrasında arabanın geometrik formları parça parça çizdirtilmiştir. Her parça çiziminde ara verilmiş olup, her çizimde süre pekiştireçler ile arttırılmış ve daha fazla çizim yaptırılmıştır. En son aşamada boyama ile araba çizimi bitirilmiştir.
B: Dönen tekerleğe takıntısı olan engelli öğrenciyle A'daki öğrenciye uygulanan teknikle aynı teknik uygulanmıştır. Bu engelli öğrenciye resim çizdirirken resim parçalarını çizerken zaman uzatmalarda biraz problem yaşansa da dönen tekerlek resmi çizdirilmiştir.
C: Bu engelli çocuğun kıyafet şekillerine ve renklerine takıntısı vardır. Aynı teknikle çizim yaptırılan özel eğitim öğrencisi, elbiselere çiçek ve kendince farklı şekil ve renkler çizmiştir. Bu öğrenci daha çok sarı rengine takıntılı olup, çizdiği her resimde sarı rengini yoğunlukla kullanmıştır.
D: Bu engelli öğrenci çamaşır makinasına takıntılıdır. Aynı metotla resim çizdirilen çocuğun aşırı hareketliliği ve aceleciliğinden ötürü çizim süresi uzamış yaptırma zorlaşmış fakat sonunda bitirtilmiştir.

Ses çıkartarak hayvan taklidi ile resim çizdirme ile ilgili bulgular

Özel eğitim öğrencilerine önceden hayvan taklitleri yapılıp, ilgi duydukları hayvanlarla ilgili konuşulmuş, hayvanın görünümünde neleri olduğu sorulmuştur. Çizim yaptırılırken resim yine parça parça çizdirilmiş ve her defasında pekiştireçle süre uzatımı yapılmıştır.
A: Bu engelli öğrenciye at resmi çizdirilmiştir. Öncesinde çizim konusunda sorun yaşayan öğrenciye at resmi gösterilmiş ve parça parça çizdirilmiştir. Yaş düzeyine pek uygun bir çizim olmamıştır.
B: Bu engelli öğrenciye kuş imgesinin biçimleri parça parça sorulup çizdirilmiştir. Fakat bekleme ve komutlarla ilgili sorunlar yaşanmıştır.
C: Bu engelli öğrenciye kedi resmi komutlar ve yönlendirmelerle çizdirilmiştir.
D: Bu engelli öğrenciye köpek resmi komut ve yönlendirmelerle çizdirilmiş ve başarılı olunmuştur. Öğrencinin aşırı hareketliliği ve aceleciliği öğrencinin çizmesini zorlaştırmıştır.

Soyut resim çizdirme ile ilgili bulgular

Soyut bir kavram olan sevgi yönlendirmelerle, hikayeleştirme ile ve zaman aralıklarıyla engelli öğrencilere kısmen de olsa çizdirtilebilmiştir.

Birlikte çalışarak işbirliği ile iletişim becerilerinin artırılması ile ilgili bulgular

Oluşturulan gruptaki engelli öğrencilere yaptırılan resimlerde bir öğrenciye çizim diğerine aynı resmin boyamasını yaptırarak bağımsız olarak ancak grup çalışması yaptırılabilmiştir. Hiperaktif nitelikteki öğrenciler birlikte işbirliği kuramamaktadırlar.

Çeşitli resimlerin yerleri değiştirilip dikkat arttırma ile ilgili bulgular

Sıralama çalışmalarındaki metot gibi bazı hayvan resimlerinin yerleri değiştirilerek hangi hayvanın yerinin değiştiği çift engelli çocuklara sorularak dikkatleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Muhakeme yapabilme ile ilgili bulgular

Uygulama Gözlem formundaki sorular karşılaştırma gerektirdiğinden muhakeme yapabilme yetisini de ortaya çıkarmaktadır. Muhakeme yapabilme yetileri Uygulama Gözlem formundaki sorulara bakılarak oluşturulmuştur.
Muhakeme sorularına öğrencilerden; A: 35 sorudan 28 doğru B:35 sorudan 26 doğru C: 35 sorudan 30 doğru D: 35 sorudan 31 doğru yanıt vermiştir. Bu tipteki çift engellilerin dikkatlerini verdirterek yönlendirme ve bilgilendirme ile muhakeme yetilerinin daha iyi seviyeye gelebileceği düşünülmektedir.

Aceleci Olmaları, Unutkanlıkları ve Dikkat Eksikliği ile ilgili bulgular

Öğrencilerin aceleci olmaları, bazılarının unutkan olmaları, aşırı hareketli olmaları ve dikkat eksiklikleri tüm uygulamalarda gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin çalışmalarında başarılarını ve uygulama sürecini olumsuz etkilemiştir.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Öğrencilerinden Hem Otizm Belirtisi Gösteren Öğrencilerin Hem De Hiperaktif OlanÖğrencilerin Gözlem Formu Değerlendirme Bulguları

1. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü ara renklerin isimlerini bilmekte renklerin karışımını yapabilmektedir.
2. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si sıcak soğuk renkleri tanıyabilmektedir.
3. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü renkleri doğru olarak görsele uygulayabilmektedir.
4. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü görsel nesne yüzeyinde pastel boya uygulaması yaparken ellerini kullanabilirken bir kısmı kullanamamaktadır.
5. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü gösterilen nesnelerde daha güzel olanı ayıklayabilmektedir.
6. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si görsel nesnede yer alan figürlerden güzel ve çirkin kavramlarını ayırt etmektedir.
7. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü yönlendirme ve bekletme ile oyun hamuruna şekil verebilmektedir.
8. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü oyun hamurlarını karıştırarak ara renk oluştururken biri ara renk oluşturamamaktadır.

9. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı yönlendirme, komut ve aralıklarla ile kâğıdı kesebilmektedir.
10. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin kâğıtları istenilen şekli vermeyi tamamı yapabilirken ½ 'si yardım ile yapabilmektedir.
11. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si kendi başına bağımsız olarak kâğıtlara üç boyut verebilirken ½ 'si yardım ile kâğıtlara üç boyut verebilmektedir.
12. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü kâğıtlara bir kısmı da yardımla amaca uygun biçim verebilirken bir öğrenci biçim verememiştir.
13. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si yardımlarla birlikte kâğıtlarla oluşturulan formlarda ritim oluşturabilmekte ½ 'si ise ritim oluşturamamaktadır.
14. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı iki boyutlu yüzeyde bulunan üçgen ve kare gibi geometrik şekilleri ayırt edebilmektedir.
15. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı oran orantı kurabilmektedir.
16. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı uzun kısa ilişkisini görsel nesnede görebilmektedir.
17. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı nesnelerin soğuk sıcak ilişkisini kurabilmektedir.
18. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı görsel nesnede yer alan resimlerden yeni ve eski ayrımını yapabilmektedir.
19. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı boş dolu ilişkisini kurabilmektedir.
20. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü görsel nesnede çizilmiş yarı nesneyi çizerek tamamlayabilmektedir.
21. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı az çok ilgisini kurabilmektedir.
22. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si sağlam kırık farkını görebilmektedir.
23. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si nesneler arasında şişman zayıf ilişkisini kurabilmektedir.
24. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si çizilen nesnede eksik bırakılan parçayı seçeneklerden bulabilmekteyken diğerleri bulamamaktadır.
25. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si belirli yönlerde bulunan nesneler arasında farklı yöndeki nesneyi bulabilmekteyken diğerleri bulamamaktadır.
26. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü belirli noktasal çizilmiş resmi birleştirerek çizebilmektedir.
27. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı çizilmiş hazır görsel nesnelerde temiz kirli ayrımını yapabilmektedir.
28. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si nesnelerde alt üst ayrımını yapabilmektedir.
29. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si hazır görsel nesnelerde açık kapalı ayrımını yapabilmektedir.
30. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde yukarı aşağı ayrımını yapabilmektedir.

31. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde dağınık düzenli ayrımını yapabilmektedir.
32. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü hazır görsel nesnelerde hızlı yavaş ayrımını yapabilmektedir.
33. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ¾ 'ü hazır görsel nesnelerde ön arka ayrımını yapabilmektedir.
34. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si hazır görsel nesnelerde içinde dışında ayrımını yapabilmektedir.
35. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde yaşlı genç ilgisini kurabilmektedir.
36. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı sert yumuşak ayrımını kurabilmektedir.
37. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde kalın ince ayrımını kurabilmektedir.
38. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde uzak yakın ayrımını kurabilmekteyken diğer öğrenciler kuramamaktadır.
39. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif olan öğrencilerin ½ 'si hazır görsel nesnelerde ağır hafif ayrımını kurabilmektedir.
40. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin tamamı hazır görsel nesnelerde benzer yakın ilişkisini kuramamaktadırlar.
41. İnönü Üniversitesi Engelli Çocuklar Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde yer alan çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin kavramsal sorulara toplamda verdikleri yanıtların büyük çoğunluğu doğru yanıtlanmıştır. Her öğrenciye 35'er kavramsal sorudan toplamda dört öğrenciye 140 soru sorulmuştur. Bazı öğrencilerin yanlış cevap sayısı birbirinden biraz uzak olsa da toplamda 25 yanlış yanıt verilmiştir. Ortalama kavramsal sorularına öğrenciler yaklaşık 5 te 1 yanlış cevap vermiştir. Öğrencilerin doğru sayısı soruların büyük çoğunluğu oluşturmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Öğrencilerinden Hem Otizm Belirtisi Gösteren Öğrenciler Hem De Hiperaktif Öğrenciler İleİlgili Gözlem Formuna Ait Sonuç ve Yorumlar;

1- Hazır görsel resmin boyanmasında kullanılan renklere bakıldığında, çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrenciler çalışmalarında, göze çarpan parlak ve sıcak renkleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Çocukların tamamının ana renkleri bildiği; ¾ 'ünün ise ara renklerin isimlerini bildikleri görülmüştür.
2- Görsel nesne resim boyaması yaparken bazı öğrencilerin sınır-kontor çizgilerini taşırdığı görülse de çizimlerde büyük ölçüde taşırma olmadığı görülmüştür. Renkleri nesneye verirken hoşlarına gittiği gibi verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin boyama yaparken çabuk sıkıldıkları önlerine konulan resmi boyamayı pek arzulamadığı görülmüştür. Öğrencilere pekiştireç kullanarak, yine resim boyamasını parça parça yaptırarak görsel nesne boyaması yaptırılmıştır.
3- Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrenciler kendilerine gösterilen, kırıştırılmış ve kötü görünen bir karton ile düzgün şekillendirilmiş bir karton arasındaki güzel ayrımını yapmada zorlanmadıkları fakat çöp kutusu ve çiçek arasındaki güzel ayrımını bir öğrencinin yapamadığı görülmüştür. Öğrencilerin estetik algılarının olduğu fakat yönlendirme, hikayeleştirme yoluyla güzel çirkin ayrımını yaptıkları görülmüştür.
4- Farklı renkteki oyun hamurlarını karıştırıp ara renk elde etmede; bazı çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrenciler çalışmalarında, renk karışımını yapabildikleri, birinin ise aşırı aceleciliğinden renk karışımını yapamadığı görülmüştür.
5- Üç boyut algısı çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerde gelişmiştir. Öğrencilerin takıntıları olduğu ya da sevdikleri nesneleri çoğunlukla komut almadan üç boyutlu verebildikleri görülmüş fakat bu öğrencilerin aceleci olmalarından ötürü yapılan üç boyutlu çalışmaların çok fazla iyi çalışma olmadıkları gözlemlenmiştir.
6- Öğrencilerin malzeme paylaşımında; hiperaktif niteliğinden ötürü bu tip engelli öğrenciler çok nadir paylaşıma gidip işbirliği yapmışladır.
7- Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin el kasları, kâğıt kesme ve oyun hamuruna şekil vermede gelişkindir. Bu tip engelli öğrencilerin çoğu dikkati verememe ve aceleci olmalarından kesme ve şekil vermede yönlendirme, komut almaktadırlar.
8- Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin kavram sorularına büyük çoğunlukla doğru yanıt verdikleri görülmüştür.

9- Uygulama gözlemleri sonucunda Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin görsel sanatlar uygulamalarında; öğrencilerin büyük çoğunluğunun yönlendirme, sözel, model olma, bekletme, parça parça uygulama yapma ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Çocuklarından Hem Otizm Belirtisi Gösteren Öğrenciler Hem de Hiperaktif Öğrencilerin Engellerine Yönelik Uygulamalara Yönelik Sonuç ve Vargılar;

Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilere engellerini giderici amaçlı yaptırılan uygulamalar; alanla ilgili, özel eğitimden bir akademisyenle, özel eğitimde çalışan tecrübeli öğretmenlerle bir psikologla görüşülerek uygulamalar şekillendirilerek daha sağlıklı sonuçlara erişilmesi sağlanmıştır.

Çift Engele Sahip Özel Eğitim Çocuklarından Hem Otizm Belirtisi Gösteren Öğrenciler Hem de Hiperaktif Öğrencilerin Engellerine Yönelik Uygulama Bulguları İle İlgili Sonuçlar

Sıralama ile ilgili uygulamalarda; geometrik şekiller ve sayılarla ilgili sonuçlar

Öğrencilerin geometrik şekilleri tanıdıkları ve sıralama yapabildikleri görülmüş fakat sıralamayı yaparken dikkat problemi ve aceleci olmalarından ötürü bu öğrencilerin sürekli yönlendirme, bekletme ve dikkatini şekiller üstüne çekmek gerektiği sonucuna varılmıştır.

Resim çizdirme ile ilgili sonuçlar

Öğrencilerin takıntılı oldukları konular hikâyeleştirilmiş ve o konuyla ilgili yönlendirmeli ya da yönlendirmesiz aralıklı süreler içerisinde resimler çizdirilmiştir. Aralıklı süreler içerisinde çizim yaptırılacak resim kendi içerisinde parçalar halinde çizdirilmiştir. Her seferinde öğrencilerin dikkatinin resim üzerinde kalması ve uygulamaya devam etmesi için sevdiği şeyleri yaptırılmıştır. Uygulama esnasında süreyi uzatıp, öğrencilerin dikkatlerini resim üzerinde tutmak için pekiştireçler verilmiştir. Çift engelin verdiği problemlerin aşımında görsel sanatlar eğitiminin teropatik, eğitim- öğretim, ve mutlulukları arttığı sonucuna erişe bilinir. Resim çizdirmede ilgi duydukları alan, o konuyla ilgili hikayeleştirme, yönlendirme, komut, pekiştireç, parça parça çizdirme, her defasında resim parçalarını çizerken sürenin arttırılıp, çizilen parça oranın arttırılması bu tip engele sahip bazı öğrencilerde yararlı ve başarılı olduğu görülmüştür. Ağır engelliler ve otizmin çeşitliliğinden ötürü her öğrenci de başarı getirmeyeceği de bir gerçektir.

Ses çıkartarak hayvan taklidi ile resim çizdirme ile ilgili sonuçlar

Otistik öğrencilere sesi çıkartılan hayvanları önce tanımaları sağlanmış, sonrasında hayvanın resmini çizmede zorlanmamaları için o hayvanların resimleri gösterilmiş ve ardından hayvanın her parçası için anlatım yapılmıştır. Bir çocuğun dikkat dağınıklığından ötürü yapmada zorlandığı görülmüştür. Diğer öğrencilerin yönlendirmelerle çizebildiği görülmüştür. Demonstrasyon, gösterme, sözlü anlatım gibi teknikler aracılığı ile ve de çocuğun dikkatini kontrolde süreklilik sağlandığında, yönlendirmelerle resim çizdirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Soyut resim çizdirme ile ilgili sonuçlar

Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilere soyut kavramlar aracılığıyla resim çizdirmek çok zordur. Özellikle hiperaktif olan öğrenciler için bu zordur. Sebebi ise otizimli öğrenciler olay ve durumları somut algılarlar. Hem hiperaktif olmak hem de otizimli olmak soyut kavram ve durumların çözümlenmesini daha da zorlaştırmaktadır. Bu tip engelli öğrencilere kendi hayatıyla özdeşleştirilen basit soyut ifadeler anlatılarak resim aşama aşama sabırla çizdirilirse kısmen de olsa başarılı olunduğu görülmüştür.

Birlikte çalışarak işbirliği ile iletişim becerilerinin artırılması ile ilgili sonuçlar

Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrenciler normalde birlikte işbirliği yapmakta güçlük çekerler. Hiperaktif olmaları da ayrıca işbirliğine büyük zorluk katmaktadır. Bu tür engel taşıyan öğrencilere yaptırılacak resim ya da uygulamanın bir bölümünü bireysel olarak bir engelliye diğer bölümünü de ilk çalışan engelliden bağımsız olarak diğer engelliye yaptırabiliriz. Malzeme paylaşımı ise sınırlı da olsa yönlendirme ve komutlarla bazılarında görülmektedir sonuçlarına varılmıştır.

Çeşitli resimlerin yerleri değiştirilip dikkat arttırma ile ilgili sonuçlar;

Demonstrasyon, hikâyeleştirme, dikkat çekme ve pekiştireç yoluyla yönlendirilen çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin yerleri değiştirilen nesneleri belirledikleri ve sıraya koyabildikleri görülmüş fakat bu öğrencilerin dikkat eksikliklerinden ötürü yerleri değiştirilen nesneleri yavaş ve tekrardan gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Muhakeme yapabilme ile ilgili sonuçlar

Bu tip engele sahip öğrencilerin Uygulama Gözlem formundaki sorular aracılığıyla büyük oranda muhakeme yapabildikleri görülmüştür. Çift engele sahip özel eğitim öğrencilerinden hem Otizm belirtisi gösteren öğrencilerin hem de Hiperaktif öğrencilerin bekletme, parça parça uygulama yapma, yönlendirme ve bilgilendirme ile muhakeme yetilerinin daha iyi seviyeye gelebileceği sonucu öngörülmüştür.

Aceleci olmaları ile ilgili sonuçlar

Öğrencilerin aceleci ve aşırı hareketli olmaları uygulamalarda büyük zorluk çıkartmıştır. Öğrencilere pekiştireç verilerek çalışmalarda daha uzun süre kalmaları sağlanmıştır. Bu tip öğrencilere çalışma yaptırılırken ilgi duydukları konularda; uygulamalar parça parça yaptırıldığında ve pekiştireçler ile her parçada her defasında az bir süre arttırıldığında, uygulamada başarılı olunduğu görülmüştür. Bütün otizmli öğrenciler aynı niteliklere sahip olmadığından ötürü hiperaktif olsalar dahi bu yöntem her öğrencide başarılı olmayacaktır.

Dikkat Eksiklikleri ve Unutkanlıkları ile ilgili sonuçlar

Bu tip öğrencilerin dikkat eksikleri çok belirgindir. Öğrencilerin uygulamalarda başka bir şeye yönelmemesi, yaptığı işi bırakmamaları için ilgi duydukları konular seçilmiştir. Çalışma yapılırken bu tip öğrencilere yönlendirme, pekiştireç ve komut verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerde unutkanlığı önleme amaçlı yönlendirme, soru-cevap, komut gibi metotlar uygulamalar içerisinde yapılmıştır. Bu teknikler yararlı sonuçlar ortaya koymuştur.

Kaynakça

Abalı, O. (2018). *Hiperaktivite ve dikkat eksikliği*. İstanbul: Adeda

Atasoylu, G.; Akgör Ş.; Ergin, F.;Çullu, E.& Beşer, E. (2006). "*Aydın İl Merkezinde Özürlülük Prevalansı, Etiyolojisi ve Sosyal Boyutu* ", Tsk Koruyucu Hekimlik Bülteni, 5(4):267-275.

Yanardağ, M. ve Yılmaz, İ. (2017). "*Otistik Bozukluk Gösteren Çocuklarda Bir Müdahale Yaklaşımı*: *Su İçi Etkinlikler",*International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 4(1), 32-45.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşcü, Ş. (2011).*Otizm ve Otistik Çocuklar***,**İstanbul: Özgür.

Geçen, F. (2015).*Görsel Sanatlar Uygulamaları İle Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Bireylerin Eğitsel Gelişimleri,* OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmış Doktora Tezi, Samsun.

Sürücü, E. ve Kula, E. (2017). Psikolojiden Yansımalar*, Dikkat Becerisinin Geliştirilmesi*(ss. 135-150) içinde. Erişim: 17 Ağustos 2018, File:///C:/Users/Hp/Downloads/Egitim_Ve_Psikoloji_Baskiya%20(1).Pdf

MEB (2018). *Otistik çocuklar eğitim proğramı*içinde. Erişim: 18 Ağustos 2018, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html

*Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Ünlüler*içinde,18 Ağustos 2018,https://www.onceokuloncesi.com/cocukta-ruh-sagligi/dikkat-eksikligi-ve-hiperaktivite-bozuklugu-olan-unluler-44968.html

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Dr. Öğr. Üyesi Hatice MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglu_h@ibu.edu.tr
Alev AYNUZ
Bolu Abant Baysal İzzet Üniversitesi
alevaynuz@gmail.com

Özet

Bir kişinin belirli bir göreve, kanunların gösterdiği şekilde verilecek oylarla getirilmesi sistemi olarak bilinen seçim kavramı, Sosyal Bilgiler ders programında 'Kanunlar ve yönetmelikler uyarınca kanun koymak ve yönetmek için bir veya daha çok aday arasından bir veya birkaçını seçme' olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından biri, sosyal hayata aktif katılım sağlayan, görev ve sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlar yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Vatandaşlık görevlerinin başında gelen demokratik yaşama katılmanın önemi ancak, Sosyal Bilgiler dersi kapsamında olan vatandaşlık eğitimi ile verilebilir. Bireylerin demokratik yaşama katılması, demokrasinin ne olduğunu ve nasıl işlediğini bilmeleri ile değer kazanır. Bu yüzden, seçim kavramı ve seçim kavramı ile ilgili algılar büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının seçim kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının seçim kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar ile bu metaforların ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) benimsenmiştir. Olgubilim, yabancı olmadığımız ama tam olarak da ayrıntılarına kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma biçimidir. Metaforların ve temaların belirlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır.Katılımcıların "Seçim …….'a/e benzer. Çünkü ……." ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazıları ile kaleme aldıkları bu tamamlamalar araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 1- 4 sınıflar olmak üzere toplam 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak seçim metaforlarını belirleme formu kullanılmıştır. 168 öğretmen adayına dağıtılan formların 20'sinden veri elde edilememiş, 11'i ise araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 137 öğretmen adayından toplanan verilerle 80 adet metafor elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının, seçim kavramıyla ilgili en çok 'tercih' (11) ve 'özgürlük' (10) metaforlarını oluşturdukları gözlenmiştir. Bu metaforları 'kutu' (7) ve 'ağaç' (7) gibi metaforlar takip etmektedir. Ayrıca araştırmacılar seçim kavramı ile ilgili olarak 'aşure', 'anahtar', 'bukalemun' gibi farklı metaforlar da oluşturmuşlardır. Araştırmada metaforlar kategorilendirilerek, bulgular yorumlanıp, önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Seçim, Metafor, Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları*

Metaphoric Perceptions of Selection Concept of Social Students Teacher Candidates

Asst. Prof. Dr. Hatice MEMİŞOĞLU
Bolu Abant İzzet Baysal University
memisoglu_h@ibu.edu.tr
Alev AYNUZ
Bolu Abant Baysal İzzet University
alevaynuz@gmail.com

Abstract

The concept of election, known as the system of bringing a person to a certain point of view, as indicated by law, is defined as 'choosing one or more candidates from one or more candidates to enact and administer laws in accordance with laws and regulations' in the Social Studies curriculum. One of the aims of the social studies course is to help educate citizens who actively participate in social life and fulfill their duties and responsibilities. The importance of participating in the democratic life that comes at the head of the citizenship duties can only be given through Citizenship Education, which is included in the Social Studies course. Participation of individuals in democratic life is valued by knowing what democracy is and how it works. Therefore, perceptions about election concept and election concept are of great importance. The purpose of this research is to determine the metaphorical perceptions of the candidates of Social Studies teachers regarding the concept of election. It has been attempted to determine the conceptual categories of the metaphors possessed by the candidates who are currently studying in the Department of Social Studies Teacher Education in terms of the election concept and the common features of these metaphors. In the research, phenomenology (phenomenology) has been adopted from qualitative research methods. Phenomenology is a form of research that is appropriate for studies aimed at investigating events that we are not strangers to but have not fully elaborated on. Content analysis was used to determine metaphors and themes. Participants' "Selection ..... Because ..... "They are asked to complete their statements. These completions, which participants used to write with their handwriting, were used as the primary source of data in the study. In the identification of the participants, easy-to-reach case sampling was used for purposeful sampling methods. The working group of the research constitutes a total of 168 teacher candidates, 1 to 4 of whom are studying at Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Social Sciences Teaching Department in 2017-2018 academic year. In the study, the selection metaphor is used as a data collection tool. No data was obtained from 20 out of the 168 teacher candidates and 11 from the survey. As a result, there were 80 metaphores collected from 137 teacher candidates. It has been observed that teacher candidates constitute the most 'preference' (11) and 'freedom' (10) metaphors related to the concept of election. These metaphors are followed by metaphors such as 'box' (7) and 'tree' (7). In addition, researchers have created different metaphors about the concept of election, such as " aurea ", 'key', 'chameleon'. Metaphores will be categorized in the research, findings will be interpreted and suggestions will be made.

Keywords: *Election, Metaphor, Social studies, Teacher candidates*

1. Giriş

Sosyal Bilgiler dersi Sosyal Bilimler alanın bir yansıması ve parçasıdır. Bu sebeple ortaya çıkışı çok eski tarihlere dayanmaz. Şehirleşme, sanayileşme, savaşlar, krizler, buluşlar gibi ekonomik, sosyal ve siyasi olaylar Sosyal Bilgilerin gelişimine hız kazandırmıştır. Fakat bu olgular yaşanan yere göre farklılık gösterdiği için Sosyal Bilgilerin gelişimi tüm dünyada aynı anda ve eşit olmamıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı Sosyal Bilgilerin farklı tanımları yapılmaktadır. Bunlardan bazıları: *Sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili bilgi üreten ve bu alanda uluslararası en büyük kuruluşlardan biri olan ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ye göre;*"Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasi bilimler, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerden süzülen sistematik ve eş güdümlü bir çalışma alanı sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, global bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, kamu yararına bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmaktır.'' (NCSS, 1993).

Ülkemizde, Sosyal Bilgilerin en kapsamlı tanımını, 2005 Sosyal Bilgiler programını hazırlayan komisyon yapmıştır. Buna tanıma göre; "Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir." (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler eğitiminin önemli uzmanlarından olan Barr, Barth ve Shermis ise, "Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir." şeklinde tanımlamaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 1977).
Sosyal bilgiler, özetle, insan yaşamının önemli bir parçası olan toplumsal boyutun gerektirdiği bilgileri değişik bilim dallarından yararlanmak suretiyle birleştirerek, etkin, üretken, demokratik ve çağa uygun vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş bir derstir. Yaşamın her alanında bir felsefi temel olduğu gibi sosyal bilgiler eğitiminin de bir felsefesi ve bir doğası bulunmaktadır (Doğanay, 2005).

Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda öğrenme alanlardan olan Siyaset Bilimi içinde yer alan seçim kavramı Sosyal Bilgiler dersi ile doğrudan ilişkilidir. Seçim kavramının, Sosyal Bilgilere dahil olan Siyaset, Hukuk, Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji ve Mantık disiplinleri açısından tanımları şunlardır:
Siyaset ve Hukuk terimi olarak: 'Kanunlar ve yönetmelikler uyarınca kanun koymak ve yönetmek için bir veya daha çok aday arasından belli birini veya birkaçını seçme, intihap.'
Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Mantık terimi olarak: 'Halkın belirli bir süre için kendini yönetecek vekillerini seçmek üzere oy kullanması'

Demokrasilerde seçimler gizli oy, açık sayım ilkesine göre yapılır. Seçimler sonucu çoğunluğun yönetim hakkı doğar. En çok oyu alan parti ya da partiler iktidar olup kurdukları hükümet aracılığı ile yürütme yetkisini kullanırken, diğer parti ya da partiler muhalefet görevini üstlenerek hükümet çalışmalarını denetler. Seçim kişilerin iradi bir biçimde özgürce seçeneklerden arasından belirleme yapmaları anlamına gelmektedir. Demokrasilerde seçim kadar seçime katılacak halkın bu tür olayı benimsemesi söz konusudur. Seçmenlerin, siyasal katılım açısından ülkeleri ve gelecekleri adına seçimleri ön planda tutmaları gerekmektedir (Üste, 2007, s.207). Seçim olgusunun içinde seçmek ve seçilmek eylemi ile seçen ve seçilen öğeler bulunmaktadır. Siyasal katılım geniş bir ülke ve bir araya toplanma olanağı bulunmayan geniş bir nüfus yapısında ancak seçim yoluyla olabilmektedir. Seçilmek, seçmek eyleminin karşıtıdır. Seçilmek eyleminde seçmek, seçmek eyleminde seçilmek vardır. Seçmek ve seçilmek olgusu birlikte seçimi oluşturur (Sezen, 1994).

Metafor kelimesi, Yunanca "metapherein" kelimesinden türemiştir. "Meta" değiştirmek demektir ve "pherein" ise taşımak anlamındadır (Levine, 2005). Metafor, Türkçe'de "benzetme ve eğretileme", eski Türkçe'de "mecaz", Arapça'da "istiare" kelimeleriyle karşılanmaktadır (Aydın, 2006). Türk Dil Kurumu sözlüğünde metafor; mecaz anlamda bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz, bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanma (www.tdk.gov.tr) olarak açıklanmıştır. Metafor kavramı hakkında "bir algı aracı, düşünce ve görme biçimi" (Arnett, 1999). "Bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması" (Arslan ve Bayrakçı, 2006). "Bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü zihinsel araç" (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). "Ruhsal, açık olmayan veya zor düşünceler gibi kolayca anlaşılamayan düşünceleri tanımlamak" (Çelikten, 2006). "İnsanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesneleri nasıl gördüklerini farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç" (Cerit, 2008) vb. tanımlamalar yapılmıştır. Genel olarak bakıldığında metaforlar insanların toplumda ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları kavramları soyutlaştırırken kullandıkları ve bunu yaparken aslında farkında olmadıkları ifadelerdir. Bireyler metafor oluştururken duygu ve düşüncelerinden yola çıkarak yaşam algılarını ortaya koyduğundan metaforlar bireylerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırma biçimlerini sunmaktadır.

Metafor ile ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak metaforların özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür (Kalyoncu, 2012);
1) Bir kavramı, farklı bir kavram ile tanımlama,
2) Bir kavramı, farklı bir kavramın benzetme yönüyle betimleme,

3) Bir kavramı, farklı bir boyutta görme,
4) Bir kavramı, farklı bir kalıpla yorumlamadır

Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metafor ile öğrenciler yeni bilgileri, zihinlerinde zaten var olan şemaya yapıştırarak eski bilgilerine bağlarlar. Yeni öğrenmeler ile önceden var olan bilgiler arasında güçlü bağlar kurulduğu zaman akılda tutma da iyileşmektedir. Metaforun bir öğretim aracı olarak en önemli yönlerinden birisi de uzun dönem akılda tutmayı sağlayıcı ortam yaratabilmesidir (Arslan ve Bayrakcı, 2006; 102). Metaforlar öğrenmeyi geliştirmek için son derece değerli araçlardır: eğer ki yeni bir şeyler keşfetmek istiyorsak, ilk olarak bunu hayal edebilmeliyiz. Ayrıca metaforlar, belirsiz bir kavramdan ziyade açık ve net fikirler inşa etmede bizim hayallerimizin anlamı olduğu için sezgisel bir değere sahiptir. Analojiler ve metaforlar, kavramsal sistemimizi ve öğrencilerin gördüğü dünyayı değiştirme gücüne sahiptir (Sanchez, Barreiro & Maojo, 2000). Metafor, durumları ve olayları algılama yollarımızı etkilediği için gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek için de kullanılabilir (Goldstein, 2005:9). Ayrıca metafor, öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki uçurumu birleştirmede de kullanılabilir (Leavy, McSorley ve Bote, 2007). Literatür incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı konulara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu incelemek amacıyla bir çok metafor çalışması yapılmıştır: (Çelikkaya ve Seyhan, 2017; Beldağ ve Geçit, 2016; Tarhan, 2016; Çelikkaya ve Yakar, 2015; Köseoğlu, 2015; Mutluer, 2015; Kaya, 2014; Akhan, Kılıçoğlu ve Gedik, 2014; Kılcan ve Akbaba, 2013; Özbaş, 2012; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012; Güven ve Güven, 2009; Güven ve Akhan, 2007). Fakat Sosyal Bilgiler alanında ve Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılmış 'seçim' kavramına ilişkin metafor çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu araştırma ilk olma özelliği taşımakta ve seçim kavramının anlaşılmasında bir boşluğu doldurmaktadır.

Araştırmanın Amacı
Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçim kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranacaktır:
1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "seçime" ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2.Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının, "seçim" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. Yöntem
Araştırma Modeli
Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının seçim kavramına yönelik algılarını açıklamada kullandıkları metaforları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modelindedir. Veri toplama ve yorumlamada nitel araştırma yöntemleri desenlerinden biri olan ve araştırmanın doğasına uygun olan fenomonoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Diğer bir değişle bilincin özünün betimlenmesi, olgubilimin araştırma sahasıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Olgubilim deseni, yabancı olmadığımız ama tam olarak da ayrıntılarına kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma biçimidir. Ayrıca bu desende bir olgu üzerinde anlayışlar ortaya çıkarılıp bu anlayışlar benzer kategorilere göre sınıflandırılır. Araştırmada seçim kavramı ile ilgili öğretmen adaylarının algı ve görüşlerini yansıtan metaforlar oluşturulup daha sonra kategorilendirmek amaçlandığından bu desen tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu
Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim dalında öğrenim gören 53 1. sınıf, 24 2. sınıf, 45 3. sınıf ve 46 4. sınıflar olmak üzere toplam 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 168 öğretmen adayına dağıtılan formların 20'sinden veri elde edilememiş, 11'i ise araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuç olarak 137 öğretmen adayına dağıtılan formlardan toplanan veriler çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu seçilirken metafor yazmayan, birden fazla metafor yazan ya da benzetme gerekçesini yazmayan öğretmen adaylarının formu değerlendirmeye alınmamıştır.
Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Oransal Dağılımı*

SINIF DÜZEYİ	FREKANS(f)	ORAN (%)
1. Sınıf	37	% 27
2. Sınıf	23	% 16.8
3. Sınıf	35	% 25.6
4. Sınıf	42	% 30.6
TOPLAM	**137**	**% 100**

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı
Verilerin toplanması sürecinde, ilgili araştırmalar incelenerek, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üst kısmında sınıf düzeyi ve e-posta gibi kişisel bilgilerin de yer aldığı "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Seçim Kavramına İlişkin Metaforik Algılarını Belirleme Formu" kullanılmıştır. Veriler toplanmadan önce öğretmenler metafor hakkında bilgilendirilmiştir.

Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "seçim'' kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemek için öğretmenlerin her birinden "Seçim ..…… benzer. Çünkü …… " şeklinde verilen cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılara yalnızca bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini aktarmaları için bir ders saati içinde süre (15 dakika) tanınmıştır. Öğretmen adayları tarafından doldurulan bu formlar birer belge ve doküman olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "seçime" yönelik geliştirdikleri metaforların analizi ve yorumlanması süreci; eleme, derleme ve kategori geliştirme, geçerlik ve güvenirliği sağlama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Önce araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar numaralandırılmıştır. Herhangi bir metaforun kullanılmadığı ya da birden fazla metaforun kullanıldığı ve boş bırakılan çalışma kâğıtları araştırmadan çıkarılmak üzere işaretlenmiştir. İkinci aşamada ise ortaya konulan metaforlar metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun kaynağından atfedilmesi düşünülen özellikler bakımından analiz edilerek beraberinde metaforların ortak noktaları tespit edilmiştir. Katılımcıların geliştirdikleri metaforların bulunduğu formların analizi ve yorumlanması içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Belli ortak özelliklere sahip metaforlar ve kavramsal kategoriler belirlenerek elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek yorumlanmıştır. Verilerin analizi ve yorumlanma aşaması, yapılan benzer çalışmalardan yararlanarak düzenlenmiştir (Saban, 2009; Coşkun, 2011; Eraslan Çapan, 2010; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaya fırsat verme vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Ayrıca içerik analizinde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koymak amacı ile doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bulgular teker teker incelenerek (1) eleme ve arıtma, (2) derleme ve kategori geliştirme, (3) geçerliliği ve güvenirliği sağlama olmak üzere üç kategoride analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının "seçim" kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve sayısı, metaforların oluşturduğu kategoriler ve gerekçeleri yer almaktadır. Araştırmaya dahil edilen 168 öğretmen adayından geçerli metafor oluşturabilen 137 öğretmen adayı "seçim" kavramını aşağıdaki metaforlarla açıklamıştır. (Tablo 2).

Tablo 2. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Seçim" Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar ve Frekansları*

METAFOR	(f)	METAFOR	(f)	METAFOR	(f)	METAFOR	(f)
1. Tercih	11	21. Yol Ayrımı	1	41. Ev Çatısı	1	61. Ev Temeli	1
2. Özgürlük	10	22. Değişim	1	42. Canavar	1	62. Çoklu Priz	1
3. Kutu	7	23. Savaş	1	43. Fabrika	1	63. Sihirbazlık	1
4. Ağaç	7	24. Masal	1	44. Bayrak	1	64. Hayaller	1
5. Demokrasi	6	25. Kukla	1	45. Fırtına	1	65. Eşitlik	1
6. Yol	4	26. Anahtar	1	46. Fil	1	66. Rüya	1
7. Oyun	3	27. Sandık	1	47. Kavga	1	67. İnsan	1
8. Karmaşa	3	28. Terazi	1	48. Günlük	1	68. Kardeşlik	1
9. Yalan	3	29. Münazara	1	49. Kozalak	1	69. Adalet	1
10. Sepetteki Elma	3	30. Kan Dolaşımı	1	50. Sınıf Başkanı	1	70. Seçmeli Ders	1
11. Alışveriş Merkezi	3	31. Meyve Toplamak	1	51. Kurban Bayramı	1	71. Demokratik Ülke	1
12. Spor	2	32. Ayna	1	52. Koltuk	1	72. Film	1
13. Kalem	2	33. Testere	1	53. Parmaklar	1	73. Çiftlik Bank	1
14. Aile	2	34. Pinokyo	1	54. Balon	1	74. Süzgeç	1
15. Bukalemun	2	35. Karınca	1	55. Yıldız	1	75. Çiçek	1
16. Orman	2	36. Yağmur	1	56. Toplum	1	76. Kuş	1
17. Aşure	2	37. Uçurtma	1	57. Labirent	1	77. Hoşgörü	1
18. Hayat	2	38. Nar	1	58. Çarkıfelek	1	78. Oy kullanma	1
19. Su	2	39. Meyve Sepeti	1	59. Nabız Ölçmek	1	79. Çıkar İlişkisi	1
20. Acele Alınan Ürün	1	40. Boşa Çabalamak	1	60. Bolu'nun İklimi	1	80. Bardaklardan Birini Tutmak	1

Toplam 80 metafordan 11 kişi tarafından üretilen 1, 10 kişi tarafından üretilen 1, 14 kişi tarafından üretilen 2, 10 kişi tarafından üretilen 2, 15 kişi tarafından üretilen 5 metafor, 16 kişi tarafından üretilen 8, ve 61 kişi tarafından üretilen 61 metafor bulunmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların, hangi kavramsal kategoriler altında toplandığını ortaya koymak amacı ile yapılan içerik analizi sonucunda ise, 80 metafor ortak özellikleri dikkate lınarak 8 kategori altında gruplandırılmıştır. Tablo 3'de seçim kavramı ile ilgili öğretmen adayları (N=137) tarafından üretilen 80 metaforun 8 kategoriye göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Seçim" Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metafor Kategorileri*

KATEGORİ	ÖĞRENCİ (f)	(%)	METAFOR (f)	(%)
1. Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim	57	41,61	30	32,26
2. Gerçek Dışı ve Etkisiz Olması Yönüyle Seçim	19	13,87	16	17,20
3. Toplumsal Değerler ve Düzeni Yönüyle Seçim	17	12,41	13	13,98
4. Toplum Düzenini Bozması ve Olumsuz Yönüyle Seçim	13	9,49	11	11,83
5. Uygulanışı ve Hayata Etkileri Yönüyle Seçim	8	5,84	8	8,60
6. Vaatler ve Taraf Tutma Yönüyle Seçim	7	5,11	6	6,45
7. Belirsizlik ve Gizlilik Yönüyle Seçim	8	5,84	6	6,45
8. Demokratik Yönüyle Seçim	8	5,84	3	3,23
TOPLAM	**137**	**%100**	**93**	**%100**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanan verilerle oluşturulan 'Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim' , 'Demokratik Yönüyle Seçim' , 'Gerçek dışı ve etkisiz olması yönüyle seçim' , 'Toplumsal Değerler ve Toplum Düzen Yönüyle Seçim' , 'Toplumsal düzeni bozması ve olumsuz yönleriyle seçim' , 'Vaatler ve Taraf Tutma Yönüyle Seçim' , 'Uygulanışı ve Hayata etkileri Yönüyle Seçim' , 'Belirsizlik ve Gizlilik Yönüyle Seçim' kategorilerine ait tablolar ve tablo yorumları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. '*Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö8	1	Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim	Özgürlük	Kendi kararımız ve seçimimizle özgürce seçmeliyiz.	57
Ö9	1		Yol Ayrımı	İnsan seçimle yolunu-yönünü belirler.	
Ö18	1		Özgürlük	Herkes dilediği kişiye ve gruba oy verebilir.	
Ö19	1		Tercih	Birini seçmemiz istenir.	
Ö20	1		Özgürlük	Kendi isteğimizle bir şeylere karar verir, seçeriz.	
Ö21	1		Sınıf Başkanı	Devleti ve bizleri yönetecek, bizim adımıza karar verecek birini seçeriz ve bu kişi başkanlık yapabilecek yetkilere sahip olmalıdır.	
Ö22	1		Ağaçtan Meyve Toplamak	Kendiniz için en iyisini istediğinizden en güzelini seçmek istersiniz.	
Ö25	1		Tercih	İnsan istekleri doğrultusunda bazı şeyleri tercih eder.	
Ö26	1		Özgürlük	Bir şeyleri seçebiliyorsak özgürüz demektir.	
Ö27	1		Özgürlük	İstediğimiz kararı verme hakkına sahibiz.	
Ö35	2		Seçmeli Ders	Herkes istediği dersi seçmekte özgürdür.	
Ö38	2		Anahtar	Kendini bir yerde kapalı hissediyorsun. Seçim senin tek özgürlük hakkın, oy kullanırsan o kapı açılacak. Ve kapıyı açacak tek şey anahtar. Bence seçim özgürlüğe giden anahtar.	
Ö40	2		Terazi	Bir tarafın ağır gelmesi ile o parti başa geçer ve bunu halk belirler. Halk ne tarafa ağırlık verirse o taraf iktidar olur.	
Ö43	2		Yol	Devamı vardır. Bireyin kendi seçimlerini yapmasına benzer.	
Ö45	2		Kalem	Ne yazacağına kendi karar verdiği gibi seçimler de insanın kendi kararıdır.	
Ö46	2		Karar Verme	Birkaç seçenekten, öneriden bir tanesini seçmektir.	
Ö47	2		Aile yapısı	Ailede birbirine sevgi, saygı ve demokrasi vardır. Aile iyiyi kötüyü ayırt etmemizi sağlar, seçim de bizim binevi iyi köyü seçimimizdir.	
Ö55	3		Karar Verme	Bir şeyi seçmek etraflıca düşünmeyi, olumlu olumsuz yönlerle çıkarım yapmayı gerektirir.	
Ö56	3		Özgürlük	Kendi isteklerimiz ve seçimlerimizden sorumlu oluruz.	
Ö57	3		Özgürlük	Tercih hakkım vardır ve bu doğrultuda istediğimi seçerim.	
Ö64	3		Kuş	Hayatta tek amacı yemek bulmak olan bir canlının uçmayı seçmesi bir özgürlük bakışıdır. Bir karardır. Seçmek eylemi de martının uçmayı seçmesi gibidir.	
Ö67	3		Karar Verme	Hangi oyu nereye vereceğimize karar veriyoruz. Kişisel hak ve tercihlerimize göre seçim yapıyoruz.	
Ö76	3		Bayrak	Seçim de bayrak gibi bağımsızlığı yansıtır. Herkes karar verip oy kullanırken özgür ve bağımsızdır.	

Ö81	4		Sepet İçindeki Elma	Sepetteki çürük olmayan elmayı bulmaya çalışırsın. Seçimde de hangisi iyiyse amaç onu bulmaktır.
Ö82	4		Alışveriş Merkezi	Alışveriş merkezindeki insanların ihtiyacına yönelik maddeleri seçmesi gibi seçimde de insanlar kendine yakın olan adayı seçer.
Ö83	4		Günlük	İnsanlar günlükte düşündüklerini beyan eder. Seçimde de bu böyledir.
Ö93	4		Hayat	Hayatta her alanda seçim vardır. Seçim de hayat gibi karar verilmesi gereken bir durumdur.
Ö95	4		Yıldız	İnsanların seçimleri özgür ve net olduğunda kararlı, kesindir. O kişi için tandır, aydınlıktır. Kendi kararını veremeyenler sönük, kaybolmuş yıldızlara benzer.
Ö99	4		Kalem	Seçilen iyiyse tükenmez kaleme benzetilebilir. Güç kazandıkça bozuluyorsa kurşun kalem gibi silinmeye mahkumdur.
Ö100	4		Özgürlük	Seçim insanın toplumda özgürlüğünü ifade etme biçimidir.
Ö102	4		Seçmek	Seçim için birden fazla seçenek olmalı ve aralarından seçilmelidir. Seçenek yoksa seçim de yoktur.
Ö106	4		Yol	Seçtiğinle hangi yöne ve nereye gideceğine sen karar verirsin.
Ö107	4		Labirent	Karışık ve zordur. Fakat yönümüze biz karar veririz.
Ö110	4		Süzgeç	Seçtiğimizi diğer seçeneklerden ayırırız.
Ö111	4		Oyuncak Kutusu	Kendi çabamız sonucu içinden bizim için en doğru olanı seçeriz, yanlış yönlendirme yaparsak elimiz boş kalır.
Ö113	1		Kurban Bayramı	Herkes kendisine uygun olan hayvanı seçer. Yani parti veya adayı. Nitekim insanlar kendilerine veya geleceklerine en iyi vaatleri veren adayı seçer.
Ö114	1		Tercih	Bizim kararlarımız doğrultusunda ortaya çıkar.
Ö115	1		Çoklu Priz	Seçimde seçenek çoksa adalet ve eşitlik vardır.
Ö119	1		Karar Verme	İnsanoğlu her zaman seçim yapmak zorundadır. Doğa bize hep tercih hakkı sunar.
Ö120	1		Hayaller	İnsan hayallerinde sonuna kadar özgürdür. İstediğini seçebilir.
Ö121	1		Hayat	Hayatta hangi yolu seçersen o yolda gidersin. Seçim de aynı şekildedir.
Ö122	1		Düşecek İki Bardaktan Birini Tutmak	Birini tutmanın sevincini yere göğe sığdıramazken, kırılanı çöpe atar yerin dibine gömeriz. He birde tutulan bardak en sevdiğimse değmeyin keyfime. Ama ne olursa olsun en sevdiğim bardakta olsa ona en çok raf sahip oluyor.
Ö124	1		Eşitlik	Kimse diğerinin seçimine karışamaz. Eğer karışırsa eşitliği elinden gitmiş olur.
Ö125	1		Rüya	Yaptığımız seçimler de iyi sonuçlar doğuruyorsa yüz güldürür. Ertesi günümüz güzel geçer.
Ö136	2	**Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim**	İnsan	İnsan özgürdür, sorumluluklarından sorumludur. Hak, hukuk, adalet insana özgü özelliklerdir. Seçim deözgürlük, eşitlik, irade gerektirir. Bu bakımdan seçim insana benzer.
Ö140	2		Çürük Elmayla Sağlam Elmayı Ayırt Edebilme	İnsan seçim yapmak zorunda kalır ve her zaman en iyisini seçmeye çalışır.
Ö147	3		Çöp Kutusu	Genel olarak kötülerin arasından bir şey seçmemiz beklenir.
Ö154	3		Çiçek	İyi bir seçim çiçeğe verilen temiz suya benzer. Su ne kadar iyi ve zamanında verilirse çiçek o kadar sağlıklı olur halk ise ne kadar seçici olursa o kadar ilerler.
Ö155	4		Tercih	Tercihimize biz karar veririz.
Ö159	4		Sepet İçindeki Elma	İçindekilerden iyi olanını bulmaya çalışırız.
Ö160	4		Yol	Yolumuzu seçimlerimizle belirleriz. Seçimlerimiz sonucunda yaşadıklarımız bizim yolda başımıza gelenlerdir.

Ö161	4	Özgürce Seçme-Karar Verme Yönüyle Seçim	Giyim mağazasında dolaşma	Mağazada dolaşırken kendi benliğine hitap eden kıyafetler seçersin, seçimde de aynı şekildedir.	57
Ö162	4		Oy kullanmak	Birey kendine, yaşına, ilgi alanına uygun olan şeyleri seçer ve aktarır.	
Ö164	4		Alışveriş	İyi ve uygun olanı kendimize seçeriz.	
Ö165	4		Özgürlük	Özgür bir insan düşünür ve farklılığı görür, doğru ve yanlışı ayırt eder. Doğrunun kazanabilmesi için tercih yapar.	
Ö167	4		Özgür Düşünce	İnsan özgür düşüncesiyle kendi yönetenlerini seçemiyorsa iradesi alınmış bir canlıdan başka bir şey değildir.	
Ö168	4		Karar Verme	Düşünerek, alternatifler göz önüne alınarak yapılır.	

Tablo 4 incelendiğinde 57 öğretmen adayının (% 41,61) 30 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. 11 öğretmen adayı (5 tane 1. sınıf, 2 tane 3. sınıf ve 3 tane 4. sınıf.) seçimi özgürlük, 10 öğretmen adayı (4 tane 1. sınıf, 2 tane 2. sınıf, 1 tane 3. sınıf ve 3 tane 4. sınıf) tercih metaforlarıyla açıklamıştır. 27 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin en fazla(21), 3. sınıf öğrencilerinin ise en az(8) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo5. *'Demokratik Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö3	1	Demokratik YönüyleSeçim	Demokrasi	Demokrasi sayesinde seçim yapabiliriz	8
Ö6	1		Demokratik bir ülke	Seçim insanın iradesinin ve aklının şekil bulmuş halidir. Demokratik bir ülke için önemlidir.	
Ö71	3		Demokrasi	Demokrasinin olduğu yerde seçme şansı olur.	
Ö94	4		Evin temeli	Seçimler de sağlam temele oturtulmalı, demokratik ortamda yapılmalıdır.	
Ö117	1		Demokrasi	Demokraside seçim vardır.	
Ö128	1		Demokrasi	Demokrasi seçimde vazgeçilmezdir.	
Ö131	1		Demokrasi	Eşit şartlarda yapılmayan seçimler demokratik değildir.	
Ö132	2		Demokrasi	Halkın yönetime eşit bir şekilde katılmasını sağlar.	

Tablo 5 incelendiğinde 8 öğretmen adayının (% 5,84)) 3 farklı metafor ürettiği gözlemlenmiştir. 6 öğretmen adayı (4 tane 1. sınıf, 1 tane 2. sınıf, 1 tane 3. sınıf) seçimi demokrasiye benzetmiştir. 5 öğretmen adayı oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur

Tablo6. *'Gerçek Dışı ve Etkisiz Olması Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar Ve Gerekçeleri*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö1	1	Gerçek Dışı ve Etkisiz Olması Yönüyle Seçim	Uçurtma	Seçiyoruz diye kendimizi özgür sanırız. Lakin uçurtmanın ipi aslında seçtiklerimizdedir.	19
Ö2	1		Yalan	Hiçbir aday doğru söyleyerek oy olmamıştır.	
Ö17	1		Çocuk Masalları	Kimin ne olduğunu, ne yapmak istediğini gerçekte bilemiyoruz. Önümüze masallar geliyor.	
Ö24	1		Kukla	Herkes kendi fikrini değil, çevresine yaranmaya çalıştığı fikrini söyler.	
Ö32	1		Yalan Havuzu	Her aday yapamayacağı şeyleri vaat eder. Aklına gelen tüm yalanları söyler.	
Ö51	3		Boş kutu	Tam anlamıyla fikirlerimizi yansıtacak bir yönetim olmayacak.	
Ö52	3		Bukalemun	Belirli bir sonucu yok. Seçim sonucu ve bu sonuç doğrultusunda amaçlar değişmektedir.	
Ö53	3		Pinokyo	Yalandan ibaret.	
Ö72	3		Canavar	İnsanlara güven vermiyor. Yalan vaatler iyi bir canavarda olabilir.	
Ö91	4		Oyun	Herkes oy vererek bu oyuna katılmak, bir parçası olmak ister. Haklarını koruyacak ve savunacak liderlerin kendini temsil etmesini ister.	
Ö96	4	Gerçek Dışı ve Etkisiz Olması Yönüyle Seçim	Aile	Daha dünyaya gelmeden aileniz seçilmiştir. O ailenin çocuğu olacağınız kaderinizdir.	19
Ö101	4		Balon	İçi boştur, insanların statü kazanmak için kullandığı alet durumuna geldi.	
Ö108	4		Oyun	Herkes elinden geleni yapar ama sonunda hep bir kişi galip olur.	
Ö116	1		Sihirbazlık	Halkın kazandığı ya da kaybettiği bir şey yoktur, inanmakla yetinmek zorundadır.	
Ö118	1		Yalan Atabilme	En inandırıcı şekilde yalan söyleyebilen kazanır.	

Ö141	3		Meyve vermeyen ağaç	Sadece varlığı vardır, gölge yapar. Seçimler de böyle adet yerini bulsun diye yapılır.	
Ö143	3		Sonu belli film	Hep aynı şeyler, aynı söylemler. Yapılanların zıttı vaatler, yıllardır hep aynı durumlar.	
Ö144	3		Çiftlik bank	Bir takım vaatler sunulur, herkes inandıktan sonra kaybeden yine halk olur.	
Ö156	4		Boşa Kürek Çekmeye	Çarpık düzen kim gelirse gelsin hep aynı şekilde işliyor.	

Tablo 6 incelendiğinde 19 öğretmen adayının (% 13,87) 16 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. 3 öğretmen adayı (1. sınıf) seçimi yalan ile ilişkilendirmiştir. 3 öğretmen adayı ise oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur.

Tablo7. '*Toplumsal Değerler ve Toplum Düzeni Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö50	3	Toplumsal Değerler ve Toplum Düzeni Yönüyle Seçim	Kan Dolaşımı	Tüm ülkede toplanan veriler, merkeze gider. Kan dolaşımında da toplanan kan kalpte toplanır.	17
Ö63	3		Nar	Dıştan bir bütün içi bin bir farklı tanedir. Seçim de farklı partiler, görüşler barındırır ama sonuç olarak bütündür.	
Ö65	3		Ev çatısı	Ev çatısı olmadan nasıl işe yaramazsa seçim olmadan da toplum düzeni oluşmaz.	
Ö66	3		Meyve sepeti	Farklı kişilik ve fikirlerin birlikteliğidir. Meyve sepetinde de farklı meyveler vardır, hepsinin güzelliği ayrıdır. Farklı insanlar milletin güzelliğidir.	
Ö69	3		Orman	Çok farklı türleri içinde barındırır.	
Ö73	3		Fabrika	Parti başkanlarını fabrika sahibine benzetebiliriz. Çalışanlar da milletvekillerini simgeler.	
Ö87	4		Ağaç kökü	Nasıl ki ağaç köksüz yaşayamazsa toplumlar da demokratik bir seçimsiz yok olmaya mahkumdur.	
Ö98	4		Aşure	Aşure farklı yiyeceklerin bir araya getirişmiş en güzel halidir. Seçimde de farklı görüşlere rağmen seçilmiş insan lider kabul edilir. Aşurede tuzlu malzemeler de olsa ağzımızda tatlı tat bırakır. Seçimde de çoğunluk ağır basar. Farklı düşünceler bir araya gelip tek bir lezzet ortaya koyar.	
Ö105	4		Toplum	Toplumun seçtiğiyle seçim gerçekleşir.	
Ö135	2		Akarsu	Farklı düşünce ve yapılardaki insanlar aynı amaç uğruna farklı yönlerden gelerek aynı doğrultuda hareket eder.	
Ö137	2		Kardeşlik	Birbirimizin haklarına, düşüncelerine ve yaşayış tarzına saygı göstermemizi sağlar.	
Ö138	2		Adalet	Adalet olmadan seçim olacağı düşünmüyorum.	
Ö139	2		Ağaç	Etraftaki olaylara bağlayıcı niteliktedir.	
Ö150	3		Çınar ağacı	İnsanları, grupları bir arada tutar. Ortak noktadır.	
Ö152	3		Su	Seçim ve seçilen kişi de su gibi gibi şeffaf olmalıdır. Yönetimde hiçbir şey gizlenmemelidir.	
Ö158	4		Hoşgörü	Başkalarının verdiği oylara yasalar gereği saygı duyarız.	
Ö166	4		Aşure	Tercihler farklı olsa da hepimiz aynı kazanda pişiyoruz. Ve ortak bir tat çıkıyor	

Tablo 7 incelendiğinde 17 öğretmen adayının (% 12,41) 13 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. 3 öğretmen adayı oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin en fazla(8) metafor ürettiği, 1. sınıf öğrencilerinin ise hiç metafor üretmedikleri gözlenmiştir.

Tablo 8. *'Toplum Düzenini Bozması ve Olumsuz Yönleriyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçele:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö14	1	Toplum Düzenini Bozması ve Olumsuz Yönleriyle Seçim	Karmaşa	Herkes hedeflerini söyler, fakat bunu uygulamak zordur.	13
Ö16	1		Savaş	Devlet adamları Türkiye'nin geleceğinden çok kendi çıkarlarını düşünüyorlar. Hal böyle olunca birbirleriyle her türlü kavgaya girebiliyorlar.	
O34	1		Kaos	Etraf karışır bir kaos ortamı olur.	
Ö42	2		Münazara	Seçim tartışmalara, küçük çaplı savaşlara sebep olur. Sonuçlara kadar insanlar sürekli bu konuyu konuşur.	
Ö49	2		Testere	Çalıştırdıkça hırslanmaya ve keskin olmaya başlar.	
Ö62	3		Mağazadan aceleyle aldığımız ürün	Başlangıçta ne kadar beğenip almış olsak da zamanla kararımızdan pişman olabiliyoruz.	

Ö68	3		Ülkenin bir kaosa girmesi	Seçim süreci sancılı ve zor bir süreçtir.
Ö77	3		Fırtına	Seçim zamanları ülkede bir kaos oluşur.
Ö79	3		Fil (hortumlu)	Seçim zamanında çok fazla harcama yapılmakta ve bunlar bize verdi olarak dönmektedir.
Ö80	3		Kavga	Seçim zamanında herkes birbirine düşman kesilir.
Ö85	4		Koltuk	Bugünkü seçimler koltuk kapma yarışından ibaret.
Ö88	4		Parmaklar	Mutlaka biri hep öndedir, yarış vardır.
Ö134	2		Tabiat	Uzaktan güzel görünse de içine girince karmaşıklaşıyor.

Tablo 8 incelendiğinde 13 öğretmen adayının (% 9,49) 11 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. 2 tane karmaşa metaforunu oluşturan öğretmen adayı dışında tüm öğretmen adayları farklı metaforlar oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlara bakıldığında 3. sınıf öğrencilerinin en fazla(5), 4. sınıf öğrencilerinin ise en az(2) metafor ürettikleri gözlenmiştir.

Tablo9. *'Vaatler ve Taraf Tutma Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö28	1	Vaatler ve Taraf Tutma Yönüyle Seçim	Çıkar ilişkisi	Vaatler halkın çıkarlarına uyuyorsa ona göre karar verilir.	7
Ö41	2		Spor	Maç izler taraf tutarız, spor birleştirmeyi ve barışı temsil eder. Seçim de öyledir, taraf tutar, destekleriz.	
Ö58	3		Ağaç	Dalları adaylar, meyveleri ise seçim sonunda gerçekleşen vaatlerdir.	
Ö61	3		Yağmur	İnsanların oyları birer yağmur damlasıdır. Bitkiler ise partilerdir. Partiler oylar ile beslenirse güçlü olurlar yoksa bitki gibi çürürler.	
Ö97	4		Meyve ağacı	Kim işimize yarayan vaatlerde bulunursa onu seçiyoruz. Meyve ağacı da çok meyve verdiğinde değer görüyor, vermediğinde kökünden sökülüyor.	
Ö109	4		Çarkıfelek	Kim çarkı en iyi çevirirse o kazanır.	
Ö151	3		Nabız Ölçmek	Seçimde de halkın partilere olan yakınlığı, uzaklığı ölçülür.	

Tablo 9 incelendiğinde 7 öğretmen adayının (% 5,11) 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Ağaç metaforunu oluşturan 2 öğretmen adayı dışında tüm öğretmen adayları farklı metaforlar oluşturmuştur.

Tablo 10. '*Uygulanışı ve Hayata Etkileri Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö15	1	Uygulanışı ve Hayata Etkileri Yönüyle Seçim	Değişim	Seçimlerimizde amaç değişimi yakalamak yeni alanlar keşfetmektir.	8
Ö44	2		Ayna	Durum ve sonuçlar bizim yansıttıklarımızla birebirdir.	
Ö48	2		Ağaç	Doğru beslersen güzel meyve verir.	
Ö59	3		Karınca	Ne biriktirirseniz gün geldiğinde onu alırsınız. Seçimde de o süreç içinde ne yaptıysanız onun karşılığını iyi yada kötü bir şekilde alırsınız.	
Ö84	4		Kozalak	Seçim sistemi belirli bir süreci içine aldığı ve katman katman olduğu için kozalağa benzer. Kozalağın toprakta bitmesiyle fidan oluşurken seçim de ülke için filizlenmiş kozalak kadar önemlidir.	
Ö90	4		Tercihlerin bedelleri	Yaptığımız her seçim bize bedel ödetir. Seçimlerimiz kim olduğumuzu ve ne istediğimizi belirtir. Hayatımıza yön verir.	
Ö133	2		Sonu belli olmayan yol	Olağanüstü bir durumda aniden seçime başvuruluyor. Bu süreç uzadıkça uzuyor, sonu belli değil.	
Ö148	3		Geri dönüşüm kutusu	Attığın oyu daha sonra hizmet ya da hezimet olarak geri alıyorsun.	

Tablo 10 incelendiğinde 8 öğretmen adayının (% 5,84) 8 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir.

Tablo 11. *'Belirsizlik ve Gizlilik Yönüyle Seçim' Kategorisine İlişkin Metaforlar ve Gerekçeleri:*

No	Sınıf	Kategori	Metafor	Metaforun Gerekçesi	Metafor Sayısı
Ö30	1	Belirsizlik ve Gizlilik Yönüyle Seçim	Şans oyunu	Sonucu heyecanla bekleriz. Bizi sevindirebilir, istediğimiz kişinin seçileceğini düşünebiliriz ama istemediğimiz sonuçla karşılaşabiliriz.	8
Ö37	2		Kutucuk	Seçmenler oylarını kutuya atarlar ve seçimin netliği o kutudaki oylara göre belirlenir.	
Ö39	2		Sandık	İçeriği gizlidir.	

Ö54	3	Ayakkabı kutusu	Üstü kapalıdır. Dıştan ne olduğu bellidir ama içinden her şey çıkabilir.
Ö86	4	Bukalemun	Umulmayan sonuçlar çıkıyor. Sürekli değişim gösteriyor.
Ö104	4	Bolu'nun iklimi	Şartlar her dakika değişiyor.
Ö112	4	Kutu	Atılan hiçbir oy görünmemektedir. İçi görünmeyen kutuya kararımızı özgürce atarız.
Ö157	4	Futbol	Kaleye kimin gol atacağı belli değildir.

Tablo 11 incelendiğinde 8 öğretmen adayının (% 5,84) 6 farklı metafor geliştirdiği görülmektedir. Kutu metaforunu oluşturan 2 öğretmen adayı dışındaki öğretmen adayları garklı farklı metaforlar oluşturmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan 168 öğretmen adaylarından elde edilen verilerden bir kısmı çıkarılmış ve sonuç olarak 137 öğretmen adayından toplanan verilerden 80 adet metafor elde edilmiştir. Bu metaforlar ortak özellikleri göz önünde bulundurularak belirli kategorilere ayrılmıştır. Bunlardan 'Özgürce Seçme, Karar Verme Yönüyle Seçim' kategorisinde 55 öğretmen adayı, 28 adet metafor; Gerçek Dışı ve Etkisiz Olması Yönüyle Seçim' kategorisinde 19 öğretmen adayı, 16 adet metafor; 'Toplumsal Değerler ve Toplum Düzeni Yönüyle Seçim' kategorisinde 17 öğretmen adayı, 13 adet metafor; 'Toplum Düzenini Bozması ve Olumsuz Yönleriyle Seçim' kategorisinde 13 öğretmen adayı, 11 adet metafor; 'Uygulanışı ve Hayata Etkileri Yönüyle Seçim' kategorisinde 8 öğretmen adayı, 8 adet metafor; 'Vaatler ve Taraf Tutma Yönüyle Seçim' kategorisinde 7 öğretmen adayı, 6 adet metafor; 'Belirsizlik ve Gizlilik Yönüyle Seçim' kategorisinde 8 öğretmen adayı, 6 adet metafor ve 'Demokratik Yönüyle Seçim' kategorisinde 8 öğretmen adayı, 3 adet metafor bulunmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının, seçim kavramıyla ilgili en çok 'tercih' (11) ve 'özgürlük' (10) metaforlarını oluşturdukları gözlenmiştir. Bu metaforları 'kutu' (7) ve 'ağaç' (7) gibi metaforlar takip etmektedir. Ayrıca öğretmen adayları seçim kavramı ile ilgili olarak 'aşure', 'anahtar', 'bukalemun' gibi farklı metaforlar da oluşturmuşlardır. Heywood'un çalışmaları araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan biri olan tercih metaforunun Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok oluşturduğu metaforlardan biri olmasını destekler niteliktedir. Heywood'a göre de; 'Seçim bir görevi ya da makamı, belirlenmiş insanlar bütünü olan seçmenler tarafından yapılan tercihlerle doldurma aracıdır'. Ve 'Seçim tayin edilmiş insanlar grubu olarak seçmenler tarafından yapılan tercihler vasıtasıyla gerçekleşir'. Ayrıca 'Seçimler uygulamada genellikle, demokrasiyle eş değer görülmektedir' çıkarımı ile de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının oluşturduğu demokrasi metaforuyla örtüşmektedir. Seçim kavramı, anayasa hukuku ve siyaset bilimi terminolojisi bakımından en genel ifadesiyle yönetenlerin yönetilenlerce belirlendiği/yetkilendirildiği işlem olarak tanımlanabilmektedir (Akt: Erdoğan, 2013) ifadesi de tercih etme kategorisinde ele alınan belirleme metaforuyla paralellik göstermektedir. Türk (2006) de; 'Geniş anlamda seçim, birden çok seçenek arasında yapılan tercihi ifade eder. Günlük yaşamdaki birçok karar ve davranışımız, bu anlamda sürekli olarak yaptığımız seçimlerin sonucudur'. … Dar anlamda seçim ise 'bir kamu görevini yürütecek kişi veya kurulun, ilgili seçmenlerce, çok sayıda aday arasında yapılacak tercihlerle belirlenmesidir.' … 'Seçim, kısaca, "yönetenlerin yönetilenlerce belirlendiği/yetkilendirildiği işlem olarak da tanımlanmaktadır' şeklinde açıklamalarla çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforları destekleyen ifadeler kullanmıştır. Araştırmada oluşturulan metaforlara genel olarak bakıldığında birçok öğretmen adayının oluşturulmuş metaforları tekrarlayan metaforlar oluşturduğu gözlemlenmiştir. Kategorilendirme kısmında bu durum açıklanmış tekrarlanan metaforların sayıları aktarılmıştır.

5. Öneriler

- Sosyal Bilgiler Eğitiminde üniversitelerde öğretmen adaylarına vatandaşlık bilgisine yönelik derslerdeki kavramlara yönelik eğitimler verilebilir.
- Seçim kavramı ve bu konudaki görüşlerin eğitime etkilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan araştırma ile metafor analizi yoluyla veri toplanmış ve yorumlanmıştır. Metafor analizi yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de yararlanılarak çeşitlemeye gidilip karşılaştırmalı veri toplanarak daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma bulguları göz önünde bulundurularak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına üniversitelerde ders veya seminerler yoluyla, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ise hizmet içi eğitimlerle siyasi katılım ve seçimin Sosyal Bilgilerdeki önemine vurgu yapılabilir.

Kaynakça

Akhan, N. E. ve Kılıçoğlu, G. ve Gedik, H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ve Sosyal Bilimlere Yönelik Metaforları. Turkish Studies, 9(8), 73-90.

Arnett, R. C. (1999). Metaphorical Guidance: Administration As Building And Renovation. Journal Of Educational Administration, 37(1), 80-89.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme Ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 171, 100-108.

Aydın, İ. H. (2006). Bir Felsefî Metafor "Yolda Olmak". Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 6(4), 9-22.

Barr, R. D. ; Barth, S. L. & Shermis, S. S. (1977). Defining The Social Studies. Bulletin 51. Washington Dc.: National Council For The Social Studies.

Beldağ, A. ve Geçit, Y. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin "Sosyal Bilgiler" Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1173-1189.

Büyüköztürk, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E. ve Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 6 (4), 693-712.
Coşkun, M. (2010). Lise Öğrencilerinin "İklim" Kavramıyla İlgili Metaforları (Zihinsel İmgeleri).Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 5 (3), 919-940.
Çelikkaya, T. ve Seyhan, O. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Evrensel Değerlere İlişkin Metafor Algıları. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(3), 65-87.
Çelikkaya, T. ve Yakar, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Kavramına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. International Online Journal of EducationalSciences, 7(4), 188-207.
Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 269-283.
Çulha, Özbaş, B. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim?" Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Turkish Studies, 7(2), 821-838.
Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde C. Öztürk Ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (S. 17-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12), 140-154.
Erdoğan, M. (2013). Seçim Sistemleri ile Siyasi Partiler Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Goldstein, L. B. (2005). Becoming A Teacher As A Hero'sjourney: Usingmetaphor İn Preservice Teacher Education. Teacher Education Quarterly, 32(1), 7-24.
Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2).
Güven, B. ve Güven, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 503-512.
Güven, S. ve Akhan, N. E. (2007). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğeleri Açıklamak İçin Kullandıkları Metaforlar Üzerine Bir Araştırma. III. Sosyal Bilimler Kongresi, Çukurova Üniversitesi.
Hacıfazlıoğlu, Ö. ve Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analiz Örneği. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1 (1), 97-121.
Heywood, A. Siyasetin Temel Kavramları, Çev: Hayrettin Özler, Adres yayınları, 1. Baskı, Ankara 2012.
Heywood, A. Siyasetin ve Uluslarası İlişkilerin Temel Kavramları, Çev: Fahri Bakırcı, BB101 yayınları, 3. Baskı, Ankara 2016
Https://Www.Dersimiz.Com/Terimler-Sozlugu/Secim-Nedir-13240.Html (14.07.2018 Tarihinde, Saat 20:45'te Erişim Sağlanmıştır).
Https://Www.Tdk.Gov.Tr (16.07.2018 Tarihinde, Saat 18:38'de Erişim Sağlanmıştır).
Kalyoncu, R. (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni Ve Adaylarının Öğretmenlik Kavramına İlişkin Metaforları, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,2 (20) 471-484.
Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği. Turkish Studies, 9(2), 917-931.
Kılcan, B. ve Akbaba, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Kültürel Mirasa Duyarlılık Değerine İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 5(3).
Köseoğlu, S. A. (2015). Öğretmen Adaylarının Ahlak Kavramına İlişkin Metafor Kullanımları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(3).
Leavy, A. M., Mcsorley, F. A. & Bote, A., L. (2007). An Examination Of What Metaphor Construction Reveals About The Evolution Of Preservice Teachers' Beliefs About Teaching And Learning. Teaching And Teacher Education, 23, 1217-1233. Doi:10.1016/J.Tate.2006.07.016
Levine, P. M. (2005). Metaphors And Images Of Classrooms. Kappa Delta Pi Record, 41(4), S. 172-175. Doi: 10.1080/00228958.2005.10532066
Meb (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar) Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
Meb (2018). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar).
Mutluer, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının "Hoşgörü" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Tarih Okulu Dergisi, 8(22), 575-595.
Ncss (1993 January;February). The Social Studies Professional. Washington Dc: National Council For The Social Studies.
Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 281-326.
Saban, A. ve Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 461-522.
Sanchez, A., Barreiro, J., M. & Maojo, V. (2000). Desing Of Virtual Reality Systems For Education: A Cognitive Approach. Educationand Information Technologies, 5(4), 345-362.
Sezen, S. (1994). Seçim Ve Demokrasi. Gündoğan Yayınları, Ankara, S.51.
Sezer, E. (2003). "Dilde Ve Edebiyatta "Yol" Metaforu", Kitaplık.
Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
Tarhan, Ö. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. Turkish Studies, 11(19), 873-890.
Türk, H. S. (2006). Seçim, Seçim Sistemleri ve Anayasal Tercih.
Üste, R. B. (2007). Siyaset Bilimi Ve Üniversite Gençliği. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (16), 201-220.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul İkliminin ve Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Amaç Yönelimleri Üzerindeki Etkisi

Doç. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit Üniversitesi
aliarslan@beun.edu.tr
Esra ÖZENİR ÜREN
Bülent Ecevit Üniversitesi
esraurenn@gmail.com

Özet

Öğretmenler öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken farklı amaç yönelimleri gösterebilir. Öğretmenlerin öğretimsel amaç yönelimleri onların öğretim faaliyetlerini niçin gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin amaç yönelimlerini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışları amaç yönelimlerini etkileyebilir. Ayrıca öğretmenlere programı uygulama ve öğretimi gerçekleştirme konusunda tanınan özerklik de öğretmenlerin amaç yönelimleri üzerinde etkili olabilir. Bu çalışmanın amacı okul ikliminin ve özerklik davranışlarının öğretmenlerin öğrenilmeye yönelik hedef yönelimleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Çalışma, 2017-18 öğretim yılı güz döneminde Sakarya ilinde 14 okulda görev yapan 284 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma, betimsel çalışmalardan olan korelasyon araştırmalarına uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın verileri "okullarda örgütsel iklim ölçeği", "öğretmen özerkliği ölçeği" ve "öğretmeye yönelik hedef yönelimi ölçeği" ile toplanmıştır. Okul iklimi destekleyici, emredici, kısıtlayıcı müdür davranışları ile samimi, işbirlikli ve umursamaz öğretmen davranışlarından oluşmaktadır. Öğretmen özerliği ise öğretim süreci, program, mesleki gelişim ve mesleki iletişim özerkliklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin öğretmeye yönelik amaç yönelimleri ise öğrenme yönelimi, performans yaklaşma, öğrenci ilişkileri ve işten kaçınma yönelimleri oluşturmaktadır. Verilerin analizinde kullanılabilecek yönteme karar verebilmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılması gerekir. Bu sebeple verilerin dağılımının basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,00 ile +2,00 arasında değişmesinden hareketle parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veriler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yöntemi ile basamaklı regresyon analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Korelasyon katsayıları 0,01 ve 0,05 anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır. Çalışmanın yordayıcı (bağımsız) değişkeni okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları iken yordanan (bağımlı) değişkeni ise öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimleridir. Çalışmanın sonunda, öğrenme yönelimini, öğrenme süreci özerkliği ve işbirlikçi öğretmen davranışı yaklaşımı; performans yaklaşma yönelimini emredici müdür davranışı; işten kaçınma yönelimini, umursamaz öğretmen davranışı ile samimi öğretmen davranışı; öğrenci ilişkileri yönelimini ise öğretim süreci özerkliği ile destekleyici müdür davranışı yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul iklimi, Öğretmen özerkliği, Amaç yönelimi, Öğretmenler*

The Effect of School Climate and Teachers Autonomy Behaviors on Their Goal Orientations for Teaching

Assoc. Prof. Dr. Ali ARSLAN
Bülent Ecevit University
aliarslan@beun.edu.tr
Esra ÖZENİR ÜREN
Bülent Ecevit University
esraurenn@gmail.com

Abstract

Teachers may take into account different goals when performing teaching activities. Teacher's goal orientations for teaching express why they perform their teaching activities. There are many factors that affect teachers' goal orientation. Teachers' colleague and their administrators' behaviours can affect the goal orientations for teaching. In addition, the curriculum and teaching autonomy of teachers may also have an impact on the teachers' goal orientation. The aim of this study is to reveal the effect of school climate and teachers' autonomy behavior on the goal orientation for teaching. The study was conducted on 284 teachers working in 14 schools in Sakarya during the fall semester of 2017-18 academic year. The design of study was correlation which is one of descriptive designs. The data of the study were collected by "school climate scale", "teacher autonomy scale" and "goal orientation scale for teaching". The school climate is composed of supportive, directive, restrictive principal behaviors and intimate, collegial and disengaged teacher behaviors. Teachers' goal orientations for teaching constitute mastery orientation, skill approach, student relations and work avoidance orientations. Teacher autonomy consists of teaching process, program, professional development and professional communication autonomy. In order to decide on the method of the analysis of the data, it is necessary to check whether the data have a normal distribution. The values of skewness and kurtosis of the data were between -2.00 and +2.00. So, it has been decided to use parametric tests to analyze data. The data were analyzed using the Pearson Product Moments Correlation Coefficient method and stepwise regression analysis method. Correlation coefficients were interpreted at significance levels of 0,01 and 0,05. The independent variables of the study were the school climate and the autonomy behaviors of the teachers, whereas the dependent variable is the goal orientations of the teachers for the teaching. At the end of the study, predictors of mastery orientation were learning process autonomy and collegial teacher behavior approach; predictors of skill approach orientations were directive principal behavior; predictors of work avoidance were disengaged and intimate teacher behavior; while predictors of student relations were teaching process autonomy and supportive principal behavior.

Keywords: *School climate, Teachers autonomy goal orientations for teaching, Teachers*

1.Giriş

Türkiye'de devam etmekte olan eğitim ve öğretim reformu çerçevesinde önemli ölçüde değişen ilk ve ortaöğretim programları, yanında yeni ilke ve teknikleri de getirmektedir. Öğrenci merkezli etkinliklere dayanan yöntemleri kullanma, her öğrencinin farklı bir karakterini ve öğrenme özelliğinin dikkate alama, öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ve beceriler belirlenirken derslerin tabiatını dikkate alma, konu bütünlüğünün sağlanması ve öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrencilerde üst

bilişsel beceriler, öğrenmenin anlamlı olabilmesi, günlük hayatla ilişkilendirilmesi, uygulamaya yönlendirme, öğrenilenlerin önceki bilgilerle ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaları gibi yöntemler, ön plana çıkan yöntem ve tekniklerdir (MEB, 2017). Uygulanmak istenen bu yeni yaklaşımın gerektirdiği bilgi ve beceri düzeyleri, güdülenme ve onlara sağlanacak kaynak materyal desteğinin yanı sıra. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere biçilen rol ve sağlanan yetki alanı titizlikle ele alınması gereken konulardır (Üzüm ve Karslı, 2013). Türkiye'de öğretmenin rolü genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin mutlak uygulayıcısı olmaktan ibarettir (Üzüm ve Karslı, 2013). Yeni programlar öğrenci merkezlilik ilkesi çerçevesinde, her öğrenci grubu için ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine göre farklı bir öğretimin geliştirilmesini öngörmektedir (MEB, 2017). Ancak bunun uygulanabilmesi için öğretim içeriğinin, yöntemlerinin ve materyallerinin seçiminde ve planlanmasında öğretmene tanınan yetki ve serbestlik alanının, ya da farklı bir değişle, öğretmenlerin özerkliğinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili verdiği kararlar, yaptığı uygulamalar ve seçimler okulların ilerlemesini olumlu ve ya olumsuz açıdan etkilemektedir. Bu durumda, öğretmenlerin sadece kendilerine verilen görevlerin uygulayıcısı olmak yerine, var olan bilgi ve becerilerini kullanarak eğitim ve öğretim sürecinde karar verme hürriyetine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu özgürlüğü mesleki alanlarına yansıtabilmeleri için yasalar tarafından tanınacak belirli özerklik alanlarının yanı sıra okulda bunu destekleyici bir ikliminde olması gerekmektedir (Çolak, 2016). Her bir bireyin kişiliği olduğu gibi her okulunda kendine özel kişiliği yani bir iklimi vardır. Okul iklimi, görevlilerin davranışlarını etkileyen, okulda ki psikolojik ortamı yansıtan ve okulu diğer okullardan ayıran iç özellikler bütünüdür. Okuldaki iklimin meydana getirilmesinde temel görev okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürü etkili bir okul iklimi ve örgüt kültürünü oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu yükseltebilir ve sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesinde yardımcı olabilir (Çelik, 2000 akt: Şentürk ve Sağnak, 2012). Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan önemli iki faktör öğretmen ve yöneticidir (Bursabağlı, 2005 akt: Şentürk ve Sağnak, 2012).

Öğrenmeyi etkileyen motivasyonel faktörlere ilişkin olarak yapılan bir diğer araştırmada ise, başarma inançlarıyla ilişkili motivasyonel faktörlerden biride öğrencilerin hedef yönelimlerine işaret etmektedir (Leonardi ve Giamalas, 2002). Öğrenme sürecinde kendine hedef belirleyen bir bireyin bu hedefi niçin belirlediği, hedefine nasıl ulaşacağı ve performansını hangi ölçünlere göre değerlendireceği, hedef yönelimi ile ilgili bir husustur (Yıldız, Saban ve Baştuğ, 2016). Öğrencilerin öğrenmeye yönelik göstermiş oldukları bu yaklaşma ve kaçınma tutumları sınıf ortamıyla paralellik göstermekte ve sınıf içi öğrenme ortamının niteliği öğrencilerin bu yönelimlerini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler sınıfla ilgili etmenler aracılığıyla öğrencilerin içsel motivasyonları üzerinde etkili olabilmekte ve öğrencilerde öğrenmenin önemli olup olmadığına yönelik algıların oluşmasında önemli bir role sahiptirler. Öğrenme ortamı öğrenci için öğrenmeye motive olunacak bir ortam iken, öğretmen için ise öğretmeye motive olacak bir ortam olmaktadır. Başka bir ifade ile öğrenme- öğretme sürecinde, öğrenci için başarıya yönelik hedef yönelimleri aynı zamanda öğretmen için başarıya yönelik hedef yönelimleri haline gelmektedir (Throndsen ve Turma, 2013 akt: Yıldız, Saban ve Baştuğ, 2016).

Kavramsal Yapı

Örgütsel İklim

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimler literatürüne Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından kazandırılmıştır (Ashkanasy, 2000 akt: Şentürk, Sağnak, 2012). Örgüt iklimi örgüt iklimi kavramı 1960'lardan bu yana örgüt kuramcılarının, araştırmacıların ve uygulayıcıların dikkatini çekmektedir. İklim kavramı öncelikli olarak örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmaktadır. Örgüt iklimi ile ilgili birçok çalışma ve bu çalışmalar neticesinde ortaya atılan tanımlamalar vardır. En genel anlamıyla örgüt iklimi ; örgüte kimlik kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisi olarak tanımlanabilir (Ertekin, 1978 atr: Şentürk, Sağnak, 2012).

Çok zaman geçmeden örgütsel iklim okullarda ki örgütsel tutumun çalışılmasında çok yaralı bir kavram halini almıştır. Çünkü örgütsel iklim kavramaya dayalı psikolojik bir durumdur (Yüksel, 1997 akt: Korkmaz, 2011). İklim örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, açıklamaya veya ona karşı duygusal tepki göstermeyle ilişkilidir. Bu yönüyle iklim, çalışanların davranışları üzerinde etki göstermektedir. Bir çok araştırmada okul ikliminin okul etkililiğini ifade eden öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı ile bağlantılı olduğu görülmüştür (Tsui ve Cheng, 1999).

Okulların örgütsel iklimini incelemek için sistematik olarak bir takım ölçüm araçları geliştirilmiştir. Haphin ve Croft (1963) örgütsel iklimi okulların bir kişiliği olarak görmüşler ve açıktan kapalıya doğru giden bir çizgi şeklinde ifade etmişlerdir. Bu bakış açıları daha sonralarda örgütsel iklim için modern ölçüm araçları geliştirmede kullanılmıştır. Hoy, Tarter ve Bliss (1991) tarafından geliştirilen 'örgütsel iklim betimsel anketi' (OCDQ) bir çok bilim adamına ilham kaynağı olmuştur. Araştırmacılar tarafında bu ölçüm araçlarının bazı zayıf yönleri ortaya konunca, Hoy(1997)yeni bir iklim ölçeği olan OCDQ- RS geliştirmişlerdir. Bu ölçekte öğrencilerin de okul iklimine yardımı dahil edilmiştir. OSDQ-RS 'nin yeni versiyonunda altı boyut yer almaktadır. Bu boyutlar üçü müdür davranışını, diğre üçü ise öğretmen davranışını tanımlamaktadır. Altı boyutun kısaca açıklaması aşağıda verilmiştir (Korkmaz, 2011).

Destekleyici Müdür Davranışı; Öğretmenler için temel ilgiyi yansıtır, müdür dinler ve öğretmenin önerilerine açıktır, ödüller içten ve sıktır, eleştiriler yapıcıdır, öğretmen arasındaki rekabete saygı duyulur ve müdür öğretmenlere karşı bireysel ve mesleki ilgi gösterir.

Yönlendirici Müdür Davranışı; Müdür katıdır ve yakın denetim yapar, okuldaki öğretmenleri ve okul aktivitelerini en küçük detayına kadar kontrol eder ve destekler.

Sınırlayıcı Müdür Davranışı; Müdür öğretmenlerin davranışlarını kolaylaştırmaktan ziyade engelleyen davranışlar sergiler, öğretmenleri rutin ve kırtasiye işleri ile çok uğraştırır, öğretmenliğin sorumluluğuna müdahale eden diğer taleplerde bulunur.

Mesleki Öğretmen Davranışı; Öğretmenler kendi aralarındaki mesleki davranışları destekler, okullarından gurur duyarlar, aralarında karşılıklı saygı vardır ve görevlerini şevkle yaparlar.

Dostça Öğretmen Davranışı; Öğretmenler arasında güçlü sosyal ilişkiler vardır ve yakın arkadaştırlar, birbirlerine sosyal destek sağlarlar.
İlgisiz Öğretmen Davranışı; öğretmenler üretime dayanmayan grup çalışmalarında zaman harcarlar, ortak amaçları yoktur, davranışları olumsuzdur, meslektaşlarını ve okullarını eleştirirler.

Öğretmen Özerkliği
Öğretmen özerkliği dar anlamıyla, öğretmenin sınıftaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kendi seçim ve kararlarını yansıtması olarak adlandırılırsa, özerkliğin eğitim ortamının genel yapısına bağlı olarak ortaya çıkan bir olgu olduğu söylenebilir. Eğitim faaliyetlerinin büyük bir bölümü sınıfta gerçekleşmektedir. Sınıf çerçevesi içerisinde öğretmen tek yetkilidir ve burada üst otoritelerin herhangi bir doğrudan ya da gözlem ve denetimi istisnalar dışında söz konusu değildir. Sınıfta öğretmen neyi ne kadar ve nasıl öğreteceğine, sınıf yönetiminin ve ortamının nasıl olacağına çoğunluk olarak kendisi karar verir. Dolayısıyla eğitimi düzenleyen kurallar sıkı ve otoriter olursa olsun, öğretmeninin özgür davranacağı bir ortam vardır (Öztürk,2011). Yapılan araştırmalar dünyanın hemen hemen her yerinde öğretmenlerin bu anlamda fiili bir özerkliğe sahip olduklarını, sınıf ortamının dışa kapalı yapısının onlara belirli bir enformel özerklik sağladığını ortaya koymuştur(Anderson, 1987).
En geniş kapsamıyla öğretmen özerkliği, öğretmenlerin karar verme ve öğrenciler ilgili konularda öngörülen mesleki seçimleri yapabilme özerkliği, eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamıyla ilişkilendirilmektedir. Özerklik akademik yeterlik, eğitimin kalitesi ve mesleki kıdemle bir ilişkisinin olmadığı da belirtilmektedir. Ayrıntılı bakıldığında ise, okullarda uygulanan öğretim programlarının içeriğinin tespit edilmesinde ve uygulanmasında, okutulacak derslerin ve kitapların seçiminde, öğreti yöntem-teknik ve materyallerin belirlenmesinde, öğretim sürecin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde, okulun yönetiminde vb. konularda öğretmenin sahip olduğu yetki alanını ifade etmektedir (Ayral, Özdemir, Türedi, Yılmaz-Fındık, Büyükgöze, Demirezen, Özarslan ve Tahirbege, 2014).
Öğretmen özerkliği, OECD tarafından gerçekleştirilen PISA araştırmalarında, eğitimin niteliğini belirleyen etmenlerden biri olarak ele alınmaktadır. PISA2012 sonuçları, öğrenci başarısını etkileyen faktörler hakkında çıkarımlar yapabilme konusunda geçmişteki PISA sonuçlarını destekler niteliktedir. PISA 2009 ve 2012 sonuçlarına göre başarılı olan ülkeler incelendiğinde öğretmenin sahip olduğu özerklik düzeyinin başarı üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Sahlberg, 2013 akt: Ayral ve diğerleri, 2014). Sonuçlar öğretim programının uygulanması ve öğrencilerin değerlendirilmesine dönük öğretmen özerkliğinin daha yüksek olduğu ülkelerde benzer biçimde daha başarılı sonuçlar elde ettiklerini göstermektedir (Öztürk, 2011).

Hedef Yönelimi
Araştırmalar, öğretmenlerin hedef yönelimlerinin türlü değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaktadır. Butler'in (2007) araştırmasında beceri yaklaşımı hedef yönetimine sahip öğretmenlerin yardım aramaya pozitif olarak baktıkları, beceri kaçınma yaklaşımına sahip öğretmenlerin ise yardım istemeye negatif bir algı ile baktıkları ortaya çıkmıştır. Nitche, Dickhauser, Fasching ve Dresel (2011) tarafında gerçekleştirilen araştırmada ise ustalık hedef yönelimine sahip öğretmenlerin öğretmeye yönelik yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları, performans hedef yönelimine sahip öğretmenlerin ise öğretmeye yönelik düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Skaalvik ve Skaalvik'in (2013) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin hedef yönelimlerinin mesleki doyum noktasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Dresel vd.'nin (2013) yaptıkları araştırmada ise öğretmenlerin hedef yönelimlerinin öğretme ortamındaki aktiviteleri ile ilişkili olduğu ve öğrencilerin hedef yönelimlerini etkilediğini görmüşlerdir. Özetle öğretmenlerin hedef yönelimlerinin öğrenme süreci içerisinde ki tüm durumları etkilediği, sınıf ortamında oluşan hedef yapıları üzerinde öğretmenin belirleyici bir role sahip olduğu ve öğrencilerin bireysel hedef yönelimlerinin belirlenmesinde etkili olduğu görülmektedir (Wolters ve Daugherty, 2007 akt: Yıldız, Saban ve Baştuğ, 2016). Ülkemizde öğrencilere yönelik hedef yönelimleri, araştırma konusu olarak fazlaca ele alınırken, öğretmenlere yönelik hedef yönelimleri konusunda araştırma bulunmamaktadır (Yeşilyurt ve Demiröz, 2012). Bu sebeple, öğretmenlerin hedef yönelimlerini belirleyici ölçütlere gereksinim duyulmaktadır (Yıldız, Saban ve Baştuğ, 2016).

2. Yöntem
Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli
Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre (2016, 114) ilişkisel tarama modeli; ' *iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikle değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir'.*

Çalışma Grubu
Çalışmanın verileri. 2017-2018 eğitim ve öğretim döneminde Sakarya ilinde ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve meslek lisesinden oluşan toplamda 14 okul içerisinden 284 öğretmenden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi
Verilerin analizinde SPSS statistic 23 programı kullanılmıştır. Korelasyon değeri ile öğretmen özerkliği, okul iklimi ve hedef yönelimleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.Bulgular
Bu çalışmada Sakarya ilindeki öğretmenlerin hedef yönelimleri, öğretmen özerkliği ve okul iklimi tutumları arasında ki ilişkisi incelenmiştir. Çalışma 14 faklı boyuttan oluşmaktadır. Hedef belirleme bağımsız değişkeninin etkisini yordama günün hesaplanmasında regresyon analizine başvurulmuştur.
Aşağıda araştırmada elde edilen verilerin analiz sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. *Korelasyon Tablosu*

Faktörler	Öğrtm srç. Özrk.	Mes. Gelş Özrk	Mes. İlt. Özrk	Prg. Özrek	Des. Mdr. Dav.	Emr. Mdr. Dav.	Sam. Mdr. Dav.	Umr Mdr Dav	Kıs. Mdr. Dav.	İşb. Öğr. Dav.	Bec Yak.	Ustlk	İşt Kaç	Öğr İletş.
Öğrt.Sürç. Özerk.	1.00													
Mes.Gelş Özerk	0,607**	1.00												
Mes.İlt. Özrk	0,643**	0,565**	1.00											
Prg. Özrk.	0,035	0,174**	0,012	1.00										
Des.Mdr. Dav.	0,360**	0,342**	0.394**	0.136*	1.00									
Emr.Müdr. Dav.	-0.021	0.153**	0.009	0.431**	0.022	1.00								
Sam.Müdr. Dav.	0.068	0.099	0.059	0.498**	0.529**	0.150*	1.00							
Umr.Müdr. Dav.	-0.172**	0.043	-0.088	0.499	-0.122**	0.504**	0.156**	1.00						
Kıs. Müdr.	-0.107	-0.045	-0.063	0.268**	-0.192**	0.370**	0.046	0.482**	1.00					
Öğrt. İşb. Dav	0,253**	0,286**	0.206**	0.275**	0.585**	0.075	0.615**	-0.223**	-0.088	1.00				
Bec. Yak	0.019	-0.065	0.084	0.158**	-0.026	0.289**	0.103	0.218**	0.198**	-0.033	1.00			
Ustalık	0.420**	0.245**	0.273**	0.149*	0.305**	-0.108	0.193**	-0.128*	-0.121*	0.319**	0.152*	1.00		
İşt. Kaç	-0.281**	-0.211**	-0.242**	0.253**	-0.066	0.305**	0.307**	0.398**	0.260**	-0.006	0.403**	-0.188**	1.00	
Öğr. İliş.	0.354**	0.167**	0.281**	0.037	0.342**	-0.040	0.138*	-0.100	-0.104	0.283**	0.156**	0.586**	-0.153*	1.00

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenim süreci özerkliği puanları ile mesleki gelişim özerkliği (r=0.607), mesleki iletişim özerkliği (r=0.643), destekleyici müdür davranışı (r=0.360), ustalık (r=0.420), öğrenci ilişkileri (r=0.354) puanları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki, r=0.253), puanı arasında pozitif zayıf ilişki, umursamaz müdür davranışı (r=-0.172), işten kaçan (r=-0.281), puanları arasında negatif zayıf düzeyde ilişki, program özerkliği (r=0.253), samimi müdür davranışı (r=0.068), beceri yaklaşımı (r=0.019) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız bir ilişki, emredici müdür davranışı (r=-0.021), kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-0.107)puanları arasında negatif düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği puanları ile mesleki iletişim özerkliği (r=0.565), destekleyici müdür davranışı (r=0.342) puanları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki, program özerkliği (r=0.174), emredici müdür davranışı

(r=0.153), işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.286), ustalık (r=0.245), işten kaçınan (r=-0.211) puanı arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki, beceri yaklaşımı (r=-0.065), kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-0.045) puanları arasında negatif düşük düzeyde anlamsız ilişki, program özerkliği (r=0.035), samimi müdür davranışı (r=0.068), umursamaz müdür davranışı (r=0.043) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği puanı ile destekleyici müdür davranışı (r=0.394) puanı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.206), ustalık (r=0.273), öğrenci ilişkileri (r=0.281) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, program özerkliği (r=0.012), samimi müdür davranışı (r=0.059), emredici müdür davranışı (r=0.009), beceri yaklaşımı (r=0.084) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız ilişki, işten kaçınan davranışı (r=-0.242) puanı arasında negatif düşük düzeyde anlamlı, kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-0.064), umursamaz müdür davranışı (r=-0.088) puanları arasında negatif düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin program özerkliği puanı ile emredici müdür davranışı (r=0.431), samimi müdür davranışı (r=0.498) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, kısıtlayıcı müdür davranışı (r=0.268), işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.275), beceri yaklaşımı (r=0.158) ustalık (r=0.149), işten kaçınan (r=0.253), destekleyici müdür davranışı(r=0.136) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz müdür davranışı (r=0.499), öğrenci ilişkileri (r=0.037) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin destekleyici müdür davranışı ile emredici müdür davranışı (r=0.022) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız bir ilişki, samimi müdür davranışı (r=0.529) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz müdür davranışı (r=-0.122) negatif düşük düzey anlamsız ilişki, kısıtlayıcı müdür davranışı (r=-0.192) puanları arasında negatif düşük düzey anlamsız ilişki, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.585) orta düzeyde anlamlı ilişki, beceri yaklaşımı (r=0.-026) puanları arasında negatif düşük düzey anlamsız ilişki, ustalık (r=0.305) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, işten kaçınan (r=0.-0.66) puanları arasında negatif düşük düzey anlamsız ilişki, öğrenci ilişkileri (r=0.342) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Emredici müdür davranışı ile samimi müdür davranışı (r=0.150) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, umursamaz müdür davranışı (r=0.504) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, kısıtlayıcı müdür davranışı (r=0.370) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.075) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, beceri yaklaşımı (r=0.289) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, ustalık (r=-0.108) puanları arasında negatif düşük düzeyde anlamsız ilişki, işten kaçınan (r=0.305) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, öğrenci ilişkileri (r=-0.040) puanları arasında negatif düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Samimi müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı (r=0.046) , beceri yaklaşımı (r=0.103) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=0.615), işten kaçınan (r=0.307) puanları arasında orta düzet anlamlı ilişki, umursamaz müdür davranışı (r=0.156), ustalık (r=0.193), öğrenci ilişkileri (r=0.138), puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Umursamaz müdür davranışı ile kısıtlayıcı müdür davranışı (r=0.482), işten kaçınan (r=0.398) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, beceri yaklaşımı (r=0.218) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=-0.223), ustalık(r=-0.128) puanları arasında negatif anlamlı ilişki, öğrenci ilişkileri (r=-0.100) puanları arasında negatif anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Kısıtlayıcı müdür davranışı ile beceri yaklaşımı (r=-0.100) işten kaçınan (r=0.260) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, işbirlikçi öğretmen davranışı (r=-0.088),ustalık (r=-0.121), öğrenci ilişkileri (r=-0.104) puanları arasında düşük düzeyde anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

İşbirlikçi öğretmen davranışı ile ustalık (r=0.319) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, öğrenci ilişkileri (r=0.283) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki, beceri yaklaşımı (r=-0.033), işten kaçınan (r=-0.006) puanları arasında negatif anlamsız ilişki olduğu söylenebilir.

Beceri yaklaşımı ile işten kaçınan (r=0.403) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, öğrenci ilişkileri (r=0.156), ustalık (r=0.152) puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu söylenebilir.

Ustalık ve öğrenci ilişkileri (r=0.556) puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki, işten kaçınan (r=-0.188) puanları arasında düşük düzeyde negatif anlamlı ilişki olduğu söylenebilir. İşten kaçınan ve öğrenci ilişkileri (r=-0.153) puanı arasında düşük düzeyde anlamlı negatif ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 2. *Ustalık Faktörüne ilişkin Regresyon Analiz Tablosu*

Basamak	Değişken	R	R^2	F	P
1	0.420[a]	0.177	0.174	60.565	0.000
2	0.474[b]	0.225	0.219	17.475	0.000

Bağımsız değişken (a) ; öğretim süreci özerkliği
Bağımsız değişken (b) ; öğretim süreci özerkliği, işbirlikçi öğretmen davranışı

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Ustalık faktörü etkileyen iki değişken olduğu görülmektedir. Bunlar; Öğrenme Süreci Özerkliği ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı yaklaşımlarıdır. Öğrenme Süreci Özerkliği tek başına 0.174 kadar bir etkide, Öğrenme Süreci Özerkliği ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı birlikte 0.219 kadar bir etkide bulunmuştur.

Tablo 3. *Beceri Yaklaşımına ilişkin Regresyon Analiz Tablosu*

Basamak	Değişken	R	R^2	F	P
1	0.289[a]	0.084	0.080	25.756	0.000

Bağımsız değişken (a) ; Emredici müdür davranışı

Tablo. 3 incelendiğinde Emredici Müdür Davranışı arttıkça Beceri Yaklaşımlarının da 0.080 kadar arttığı görülmektedir.

Tablo 4. *İşten Kaçınma Faktörüne ilişkin Regresyon Analiz Tablosu*

Basamak	Değişken	R	R^a	F	P
1	0.398[a]	0.158	0.155	53.012	0.000
2	0.469[b]	0.220	0.214	22.163	0.000

Bağımsız değişken (a) ; Umursamaz öğretmen davranışı

Bağımsız değişken (b) ; Umursamaz öğretmen davranışı, Samimi öğretmen davranışı

Tablo. 4 incelendiğinde öğretmenlerin İşten Kaçınma faktörü etkileyen iki değişken olduğu görülmektedir. Bunlar; Umursamaz Öğretmen Davranışı ve Samimi Öğretmen Davranışı yaklaşımlarıdır. Umursamaz Öğretmen Davranışı tek başına 0.155 kadar bir etkide, Umursamaz Öğretmen Davranışı ve Samimi Öğretmen Davranışı ile birlikte 0.214 kadar bir etkide bulunmuştur.

Tablo 5. Öğrenci ilişkilerine ilişkinRegresyon Analiz Tablosu

Basamak	Değişken	R	R^2	F	P
1	0.354[a]	0.125	0.122	40.421	0.000
2	0.422[b]	0.178	0.172	18.006	0.000

Bağımsız değişken (a) ; Öğretim süreci özerkliği

Bağımlı değişken (b) ; Öğretim süreci özerkliği, Destekleyici müdür davranışı

Tablo. 5 incelendiğinde öğretmenlerin Öğrenci İlişkileri faktörü etkileyen iki değişken olduğu görülmektedir. Bunlar; Öğretim Süreci Özerkliği ve Destekleyici Müdür Davranışı yaklaşımlarıdır. Öğretim Süreci Özerkliği tek başına 0.122 kadar bir etkide, Öğretim Süreci Özerkliği ve Destekleyici Müdür Davranışı yaklaşımı ile birlikte 0.172 kadar bir etkide bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan bu araştırma da öğretmenlerin Ustalık Faktörü yaklaşımı; Öğretim Süreci Özerkliği ve İşbirlikçi Öğretmen Davranışı boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Özerk davranışlar sergileyen ve işbirliği içinde olan öğretmenlerin Ustalık Faktörü boyutunun anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Öğretmenlerin Beceri Yaklaşımı faktörü ile Emredici Müdür Davranışı faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre Emredici Müdür Davranışı faktörü arttıkça öğretmenlerin Beceri Yaklaşımı faktöründe de anlamlı bir artış olacağı görülmektedir. Öğretmenlerin işten kaçınma faktörleri ile Umursamaz Öğretmen Davranışı ve Samimi Öğretmen Davranışı faktörü arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Umursamaz Öğretmen Davranışı faktörü arttıkça İşten Kaçınma yaklaşımının da arttığı görülmekte, Samimi Öğretmen Davranışında ise davranış su istimal edilerek İşten Kaçınma Davranışında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin Öğrenci İlişkileri Yaklaşımı ile Öğretim Süreci Özerkliği ve Destekleyici Müdür Davranışı faktörleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretim sürecinde özerkliği artan öğretmenlerin, öğrencilerle iletişiminde de artış olduğu ve bunu okul ikliminden Destekleyici Müdür Davranışı faktörü de eklendiğinde artışın daha da fazla olduğu görülmektedir.

Kaynakça

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Anderson, L. W. (1987). The Decline of Teacher Autonomy: Teers or Cheers?. International Review of Education

Leondari, A., & Gialamas, V. (2002). Implicit theories, goal orientations, and perceived competence: Impact on students' achievement behavior. Psychology in the Schools

Tsui, T. K. Ve Cheng, C. Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with muti-level analysis. Educational Research and Evaluation

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz, L., Büyükgöze, H., Demirerez, S., Özarslan, H., Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISAÖrneği. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi. https://www.researchgate.net/profile/Mustafa_Ayral/publication/273891700_The_relationship_between_teacher_autonomy_and_student_achievement_PISA_sample/links/560840a108aea25fce3b82b2/The-relationship-between-teacher-autonomy-and-student-achievement-PISA-sample.pdf adresinden 3. 1. 2018 tarihinde alındı

Çolak, İ. (2016). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği). Muğla.https://www.academia.edu/33110051/Okul_Iklimi_ile_Ogretmenlerin_Ozerklik_Davranislari_Arasindaki_Iliski adresinden 2. 1. 2018 tarihinde alındı

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının. KuramveUygulamadaEgitimYönetimiDergisi.http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/911 adresinden 3. 1. 2018 tarihinde alındı

MEB. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 4.1.2018 tarihinde alındı

Öztürk, İ. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. https://www.academia.edu/12062401/%C3%96%C4%9Fretmen_%C3%96zerkli%C4%9Fi_%C3%9Czerine_Kavramsal_Bir_%C4%B0nceleme adresinden 3. 1. 2018 tarihinde alındı

Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256492 adresinden 2. 1. 2018 tarihinde alındı

Üzüm P. ve Karslı M. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri. İnönüÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi.http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000012132/5000053015 adresinden 4. 1. 2018 tarihinde alındı.

Yıldız, H., Saban, A. Ve Baştuğ, M.(2016).Öğretmeye Yönelik Hedef Yönelimi Ölçeği'ninTürkçe'yeUyarlanması.ACADEMIA:https://www.academia.edu/30254399/%C3%96%C4%9Fretmeye_Y%C3%B6nelik_Hedef_Y%C3%B6nelimi_%C3%96l%C3%A7e%C4%9Finin_T%C3%BCrk%C3%A7eye_Uyarlanmas%C4%B1_Adaptation_of_Goal_Orientations_for_Teaching_Scale_into_Turkish adresinden 3. 1. 2018 tarihinde alındı

Endüstri Devriminde Dördüncü Dalga ve Mesleki Eğitim İle Entegrasyonu

Doç. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit Üniversitesi
cevateker@beun.edu.tr
Esra ÖZENİR ÜREN
Bülent Ecevit Üniversitesi
esraurenn@gmail.com

Özet

Modern toplumun temelindeki en önemli etmenlerden birisi endüstriyel dönüşümlerdir. Bu tarihsel süreç, 18.yy'ın ortalarında buhar makinelerinin icadı ile başlamıştır. Enerji kaynağı olarak elektrik ve petrolün kullanılması ve seri üretime geçilmesiyle ikinci endüstriyel döneme geçilmiştir. Üçüncü dönüşüm ise, programlanabilir elektronik makinelerin üretim teknolojisinde uygulanması ile olup, günümüzde dördüncü endüstriyel dönüşüm dalgasının ilk örneklerine tanık olunmaktadır. Bu dönüşüm sadece üretim teknolojisini değiştirmemekte, toplumu, ekonomiyi ve eğitimi de etkilemektedir.Endüstri 4.0 olarak da adlandırılan Dördüncü Sanayi Devrimi, akıllı fabrikaları ortaya çıkararak sanal ve fiziksel üretim sistemlerinin etkileşimini sağlamaktadır. Yaşamın her alanında etkisini gösteren bu dönüşüm eğitim sistemlerinin içeriklerinde de önemli bir değişime neden olmuştur. Daha çok sanayi kuruluşlarının temel ihtiyaçlarını karşılayacak teknolojilerin ve teknolojik araçların geliştirilmesi temel alınmaktadır. Bu dönemde özellikle iş hayatında kullanılacak teknolojilerin geliştirilmesi önemli bir eğitim bileşeni olmaya başladı. Diğer önemli bir dönüşüm ise öğrencilerin bilgiyi tüketenler olmak yerine yaratıcı düşünen ve bilgiyi üretenler olarak eğitilmeleri gerekliliğidir. Bu nedenle, çalışmada eğitim 4.0 kavramı irdelenecek eğitim ve mesleki eğitim programlarının üzerine etkileri ilgili alan yazıdan elde edilen kuramsal veriler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Endüstride 4.0, Eğitim, Mesleki eğitim*

Integration of the Fourth Wave and Vocational Education in the Industrial Revolution

Assoc. Prof. Dr. Cevat EKER
Bülent Ecevit Üniversitesi
cevateker@beun.edu.tr
Esra ÖZENİR ÜREN
Bülent Ecevit Üniversitesi
esraurenn@gmail.com

Abstract

One of the most important factors on the basis of modern society is industrial transformation. This historical process began with the invention of steam machines in the middle of the 18th century. The use of electricity and petroleum as energy sources and the passing of serial production have led to the second industrial turnaround. The third transformation is the application of the programmable electronic devices in the production technology, and today the first examples of the fourth industrial transformation wave are witnessed. This transformation not only changes production technology, but also affects society, economics and education. The Fourth Industrial Revolution, also called Industry 4.0, provides the interaction of virtual and physical production systems by uncovering smart factories. This transformation, which is effective in every aspect of life, has also caused a significant change in the content of educational systems. It is mainly based on the development of technologies and technological tools to meet the basic needs of industrial enterprises. In this period, especially the development of the technologies to be used in business life has become an important educational component. Another important transformation is the need for students to be educated as creative thinkers and informers rather than as educators. For this reason, the concept of education in work 4.0 is assessed in the context of the theoretical data obtained from the relevant field on the effects of education and vocational training programs.

Keywords: *Industry 4.0, Education, Vocational education*

1. Giriş

Farklı evrelerde sürmekte olan Endüstri Devrimi dünyada birçok yenilik hareketinin, modernizmin ve değişmenin temeli olarak görülmektedir. 1760'lı yıllarda makinelerin üretim aracı olarak kullanılmasıyla başlayan Birinci Endüstri Devrimi üretimin makineleşmesi, İkinci Endüstri Devrimi üretimde serileşme olarak tanımlanırken, Üçüncü Endüstri Devrimi İse üretimin otomasyonu ve sayısallaşması olarak tanımlanmaktadır. Fakat Üçüncü Endüstri Devriminde yenilenemeyen enerji kaynaklarındaki sıkıntılar ve çevresel kaygılar; güneş rüzgâr gibi yenilenebilir enerji kaynaklarını önemli hale getirmiştir. Bütün bu gelişmelerin daha önce mümkün olmayan yeniliklere imkân tanımasının yanı sıra, siber fiziksel sistemler, nesnelerin ve Hizmetlerin İnterneti gibi faktörlerin de etkisiyle, içinde yaşadığımız Dördüncü Sanayi Devrini başlatmıştır (Kent 2016).
Günümüzde karşımıza çıkmakta olan internet başta olmak üzere, makineler arası iletişimin sağlanabildiği iletişim araçları yoluyla makinelerin akıllı ve kendi kendini yöneten üretim tesislerini koordine etmesi ile açıklanan Dördüncü Endüstri Devrimi, akıllı üretim kavramının temelinde biçimlenmektedir (Baysal 2015).

Bireyler ve toplumlar, yaşamın hemen her alanında meydana gelen bu değişimlerin tesiriyle sürekli değişmekte ve değerlerinde, davranışlarında ve yaşam biçimlerinde türlü değişimler gerçekleştirmektedir. Bu değişimden diğer toplumsal alanlar kadar eğitim de etkilenmektedir. Özdemir (2011)'e göre, eğitimde değişimi kaçınılmaz kılan genel ve özel birçok gelişme bulunmaktadır. Bunlar: bilgi patlaması, bilginin doğasına bağlı felsefi görüşlerin çeşitliliğinin artması, beynin yeni sınırlarının keşfedilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumlarının değişmesi, tutum ve değerlerdeki değişmeler, çeşitli toplumsal kesimlerin taleplerinin artması, işgücü doğasının değişmesi, iş yaşamının kalitesindeki değişimler ve ürünlerin hızla eskimesi gibi etmenler eğitim ve öğretim süreçlerinde değişimi somut biçimde etkilemekte ve eğitim programlarının temel öğelerinin kesin ve statik biçimde belirlenememesine neden olmaktadır. Dewey (2017)'de vurguladığı gibi, sanayi ve ticaret tarzlarında meydana gelen yenilikler, değişen sosyal durum, oluşmakta olan yeni toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile yapılıyorsa, eğitim yönetiminde, ders ve programlarda yapılan yeniliklerde öyledir. Ülkemizin sürdürülebilir ekonomik ve sosyal gelişimini sağlayabilmesi, global yarışta yerini alabilmesi, eğitime ayrılan kaynakları daha verimli ve etkin kullana bilmesi için temel

dayanak noktası eğitim sisteminin tüm süreçlerinin kaliteye dayalı hale getirilmesidir. Türkiye'nin nitelikli insan gücü ihtiyacı düşünüldüğünde, mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik olarak geliştirilecek stratejiler ve politikalar önem kazanmaktadır (MEB, 2014).

Hızla değişen bilgi, teknoloji, üretim yöntemleri iş yaşamındaki gelişimlere paralel olarak dinamik bir yapı sergileyen mesleki ve teknik eğitimin önemi tüm dünyada giderek artmaktadır. Bu dinamik yapı; sürekli kendini yenileyen bir eğitim sistemi, teknolojik alt yapı yatırımlarının güçlendirilmesi, dünya gelişimlerini takip edilmesi ve özel sektör ile işbirliğini neticesinde olmaktadır (MEB, 2014). Bilgi teknolojilerinin gelişmesi öncülüğünde başlayan ve gün geçtikçe toplumsal, ekonomik ve siyasal ilişkileri de etkileyen yeni bir sanayi devrinin eşiğinde bulunmaktayız. Daha önceki endüstriyel devrimleri çağdaşlarına göre oldukça geç ve problemli bir şekilde yakalayan Türkiye yeni devrimsel süreci daha yakından incelemesi ve çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlaması bir zorunluk olarak karşımızda durmaktadır (Düzkaya ve Yazıcı, 2016).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada Endüstri 4.0 sisteminin, mesleki ve teknik eğitim üzerine etkileri araştırmak amaçlı yapılmış bir çalışma olup; alanyazın taraması ile elde edilen bilgiler çeşitli ölçütler dikkate alınarak aktarılmıştır.

Bu amaç çerçevesinde şekillendirilen çalışma sırasıyla; Endüstrinin Gelişimine Bakış, Endüstri 4.0'ın Avantajları, Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz, Türkiye'de Eğitim Sistemi, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim, Nasıl Bir Mesleki ve Teknik Eğitim, Endüstri 4.0 ve Mesleki Eğitim, Eğitimde Kalite bölümlerini içermektedir.

2. Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup, Büyüköztürk'e göre (2017) betimsel araştırmalar ''*verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar.''* ,tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'a göre (2016) tarama modelleri; ''*geçmişte ya da halen olan var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan* araştırma *modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez.''*

Mevcut kaynaklara ulaşıp incelemek amacıyla doküman inceleme modelinden yararlanılmıştır. Doküman analizi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir (Madge, 1965. Akt; Metin, 2005).

Veri Kaynağı

Bu çalışmada veriler; akademik yayınlardan, TUSIAD'dan MEB'den ve çeşitli bilimsel yayınlardan elde edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde doküman incelemesi ile elde edilen veriler; Endüstrinin Gelişimine Bakış, Endüstri 4.0'ın Avantajları, Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz, Türkiye'de Eğitim Sistemi, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim, Nasıl Bir Mesleki ve Teknik Eğitim, Endüstri 4.0 ve Mesleki Eğitim, Eğitimde Kalite başlıkları altında sunulmuştur.

Endüstrinin Gelişimine Bakış

Faklı evrelerde süregelen Endüstri Devrimi dünyada birçok yenilik hareketinin modernliğin ve dönüşümün temeli olarak görülmektedir. İlk olarak 1970'li yılarda İngiltere'de yaşanmaya başlayan bu dönüşüm ardından diğer Avrupa ülkelerine de yayılmaya başladı. 16. ve 17. yy da kimya, astronomi gibi bilimlerin gelişiminin, yeni deniz yolları açılmasının ve teknolojik gelişimlerin tetiklediği Endüstri Devrimi ile başlayan dönemde sosyoekonomik ve kültürel alanlarda da önemli değişimler yaşandı.

Endüstri Devrimi, tarım ve hayvancılığa dayalı dağınık yerleşim şeklinin de değişmesine, nüfusun kentlerde toplanmasına ve daha hızlı nüfus artışına neden olmuştur. Kentlerdeki nüfus artışı hem çalışan, hem tüketen insanın artması anlamına geldiği için ekonomik büyüme hızlanmış, hayat standartları iyileşmeye başlamış, hayat tarzları değişmiştir. Dünyadaki sosyoekonomik ve kültürel değişimlere yol açan Endüstri devrimi, belirli aşamalarla, uzun sürelerde gerçekleşmiştir. Bu çerçevede günümüze kadar olan dönemde, birbirinden oldukça faklı yapılara ve etkilere sahip üç farklı Endüstri devriminden söz etmek mümkündür.

Endüstri 1.0; bu dönemlerden ilki buhar ve su gücünün keşfi olan endüstri 1,0'dır. Endüstri 1,0 sıvı halindeki su ile buhar halindeki su arasındaki basınç farkının kinetik enerjiye dönüştürülmesi ile motor sistemlerinin harekete geçirildiği sistemlerdir. Yani su katı yakıtlarla ısıtılarak buhar haline getiriliyor daha sonra ani soğutulama işlemi gerçekleştirilip ortaya vakum kuvveti çıkması sağlanarak bununla motorların dönmesi gerçekleştiriliyor. İlk olarak 1700'lü yıllarda tekstil tezgahları, ardından buharlı gemiler trenler Endüstri 1.0 olarak tarihteki yerlerini almışlardır. Otomobillerin icadı Endüstri 1.0 döneminde gerçekleşmiş, seri üretime geçişi ise Endüstri 2.0'a geçiş dönemi olmuştur.

Endüstri 2.0; 2. sanayi devrimi olarak sayılan elektriğin icadı Endüstri 2.0 dönemini başlatmıştır. Elektriğin icadı 1840'ta telgrafın 1880 ise telefonun icadını beraberinde getirmiştir. Elektriğin icadı ile üretim bantları sayesinde seri üretime başlanmıştır. Bu dönem 'Seri İmalat Dönemi 'olarak da anılmaktadır. Endüstri 2.0 döneminde tüm sektörlerde iş bölümüne dayalı seri üretimler gerçekleştirilmiştir.

Endüstri 3.0; yarı iletken teknolojinin gelişmesi ile sanayide kullanılmaya başlanmasıyla, röle ile kontrol dönemini bitirecek ve PLC dediğimiz, programlanabilir otomasyon sistemlerini geliştirecektir. Transistor dediğimiz yarı iletkenler yardımıyla elektronikte bugünkü bilgisayar, iletişim, uydu teknolojileri geliştirilmiştir. Bunların sonunda 3. sanayi devrimi dediğimiz Endüstride 3.0 dönemi başlamıştır. Bu dönemde üretim verimliliği artarak önceki dönemlere nazaran aynı hammadde ile üç kati üretim yapabilen sektörleri ortaya çıkarmıştır. Şu anda içinde bulunduğumuz ve bir üst döneme geçişin hazırlandığını yaptığımız Endüstride 3.0 devrini bilgi teknolojisinin gelişimiyle üretimin daha da otomatikleştiği dönem olarak tanımlayabiliriz. Bu süreçteki esas daha az kas gücü ve daha fazla beyin gücü kullanımı olmuştur. Sensör teknolojisi sayesinde akıllı sistemlere geçiş bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayarın ilk icadı, internetin keşfi bu döneme denk gelmektedir.

İnternet sayesinde bilgi hızla yayılarak insanlığın ortak platformlarda buluşması sağlanmıştır. Bu dönem bilgi ve teknolojinin çokça üretildiği yayıldığı dönem olarak özetlenebilir.
Endüstri 4.0**;** Sümen'e göre ''imalat sektörünün dijitalleşerek bütünleşik ve yarı otonom çalışabilir hale gelmesi'' şeklindeki Endüstri 4.0 tanımı en kapsamlı olanıdır. Endüstri 4.0, fiziksel nesnelerin adreslerinin bulunması, haberleşmelerini, veri analizini, yapay zeka ile karar almayı öngörmektedir. Bu yapıya siber fiziksel sistem adı verilmektedir. Tanımda yer alan yarı otomasyon insanın dışlanmadığını işaret etmektedir.
Son çalışmalarda Endüstri 4.0 dört kümeden oluşan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Birinci küme; veriler, işlemciler ve bağlantılardan oluşmaktadır. Bu küme düşük güç tüketmekte, fakat tüm arz-talep ağını kapsadığı için geniş coğrafyaya yayılmaktadır. İçerisinde; nesnelerin interneti, dağıtık hesaplama, büyük veri, yeni nesil sensörler, bulut bilişim uygulamaları yer almaktadır. Bu küme diğer diğer zincirdeki, verileri yakalayıp, iletiyor, depolayıp ve işliyordur. Böylece analize hazırlıyordur.
İkinci küme, veri analiz ve sentez araçları, yapay zeka ve simülasyon bileşenlerinden oluşmaktadır. Görevi prosedür ve bilgi tabanlı işleri otomatize etmek olan bu küme, yapısal verileri iş zekası araçları olan OLAP ve veri madenciliği ile yararlı hale getirmektedir. Ancak kurumlarda çok miktarda yapısal olmayan veri ve enformasyon bulunmaktadır. Bunları işlemek için gerekli olan makine öğrenmesi yeteneğine sahip, cognivite (idrak edebilen) özel araçlar, örneğin IBM'in Watson' u yazılım ajanları da bu kümede yer almaktadır.
Üçüncü küme ise insan-makine ara yüzlerini içermektedir. Yeni nesil ara yüzler sesli komutlar ve uzaktan gerçekleşen jest ve mimiklerle gerçekleşmektedir. Bu alanda artırılmış gerçeklik aracı olan gözlük-bilgisayar da bir yer tutmaktadır.
Dördüncü küme ise dijital-fiziksel dönüşüm araçları yer almaktadır. İşbirliği robotlar, CNC tezgâhları, bütün aktüatörler ve üç boyutlu yazıcılar dijital kodları malzemelerde değişiklik meydana getirerek davranışa çeviriyorlar. Otomatik depolama sistemleri ve diğer iç lojistik birimler olan konveyör, otomatik kılavuzlu taşıma araçları da kümenin diğer elemanlarıdır. Tüm elemanlar kişiye özel üretim yapabilmek için esneklik, modülerlik ve yeniden yapılandırma ilkelerine göre tasarlanmaktadır.
Endüstri 4.0 tetikleyen dokuz teknolojik unsur bulunmaktadır. Bunlar;

- Büyük veri analiz
- Zenginleştirilmiş gerçeklik
- Eklemeli üretim
- Bulut
- Siber güvenlik
- Nesnelerin interneti
- Yatay/dikey yazılım
- Simülasyon
- Akıllı robotlar

Bu dokuz teknolojik ilerleme geleceğin sanayi üretimini biçimlendirecektir (TUSIAD, 2016).

Endüstri 4.0'ın Avantajları

- Sistemlerin izlenmesi ve arıza teşhisinin kolaylaştırılması
- Sistem ve bileşenlerinin öz farkındalık kazanması
- Sistemlerin çevre dostu ve kaynak tasarrufu davranışlarıyla sürdürülebilir olması
- Daha yüksek verimlilik sağlanması
- Üretim esnekliğinin artırılması
- Maliyetlerin azaltılması
- Yeni hizmet ve modellerin geliştirilmesi (Selek,2017. Akt; Kılıç, 2017).

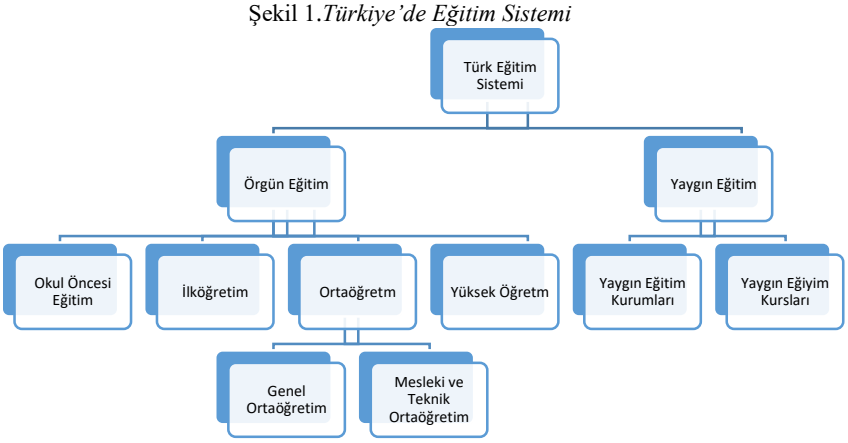
Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz

Türkiye hızlı bir sektör olmasından dolayı şu an otomotiv sektöründe kullanılmaya başlanan Endüstri 4.0 kavramı, ürünlerin pazara çıkış sürelerini kayda değer oranda azaltmaktadır. Türkiye bu aşamada önemli bir faktör olabilir fakat öncelikle ülke içi yatırımlar yapmak gerekmektedir. Türkiye'nin 2023 yılında dünyanın ilk on ekonomisi arasına girebilmesi için yılda ortalama yüzde 8,5 oranında büyümesi gerekmektedir. Bu büyüme, teknolojinin etkili ve verimli kullanımıyla mümkün olabilir. Her şeyden önce nesnelerin internetinin kullanıldığı iş süreçleri doğru biçimde yönetilmelidir. Ülkemizde bilişim eğitimine daha fazla ağırlık verilmesi, yazılımcı ve programcılar yetiştirmek ve nesnelerin interneti çalışmalarına ivme kazandırmak yenilikleri geliştiren tarafta olmamızı sağlayabilir (Ersoy, 2015).

Türkiye'de Eğitim Sistemi

Türkiye de etim sistemi; okulöncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul), ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş kademeden oluşmaktadır. Okulöncesi ve yükseköğretim zorunlu olmayıp, on iki yıl zorunlu kademeli eğitim; birinci kademesinde dört yıl süreli ilkokul(1, 2, 3, ve 4. Sınıf), ikinci kademede dört yıl süreli ortaokul (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ve üçüncü kademede ise dört yıl süreli lise (9, 10, 11, ve 12. Sınıflar) olmak üzere düzenlenmiştir.
Birinci kademeyi tamamlayan öğrenciler ortaokula veya imam hatip ortaokuluna devam etmektedirler. 2017- 2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlayacak olan; öğrencilerin %8-10'nu merkezi sınavla kabul eden liselere, geriye kalanları ise sınava tabi tutulmadan adrese dayalı şekilde belirlenecek liselere yerleştirileceklerdir (MEB, 2017). Ortaöğretim kademesinden mezun olan öğrenciler işgücüne katılabilmekte, önlisans programlarına Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), Lisans Yerleştirme Sınavı sonuçları ile de bir üst öğrenime devam edebilmektedirler.

Şekil 1.*Türkiye'de Eğitim Sistemi*



Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim
Tarihsel Gelişim
Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim 12.yy'dan 18. yy sonuna kadar geleneksel usullerle esnaf ve sanatkâr teşkilatlarınca uygulanmıştır. Selçuklularda 'Ahilik' adı ile kurulmuş olan esnaf ve sanatkâr teşkilatı, Osmanlı Devleti döneminde de bir süre devam etmiş daha sonra 'Lonca' ve 'Gedik' teşkilatlarına dönüşmüşlerdir. Mesleki ve teknik eğitim alanında ilk modern gelişmeler 18. yy' da orduyu düzenlemek amacıyla başlamıştır. Mesleki eğitim 1860'lı yıllardan itibaren örgün eğitim kurumları olarak değerlendirilen meslek ve sanat okullarında verilmektedir.
Cumhuriyetin ilanıyla birlikte mesleki ve teknik eğitim devlet politikası olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim, 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığının görev ve hizmet kapsamına alınmış, 1933 yılında Bakanlık bünyesinde kurulan Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü tarafından yürütülmüştür. 1941'de yerine Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. 1960 yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak yeniden teşkilatlandırılmıştır.
1992'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Daire Başkanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı kurulmuştur (MTEGM, 2014).
2011 yılında yayımlanan 652sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun Hakkında Kararname ile Milli Eğitim Bakanlığında mesleki ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu altı birim, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) bünyesi altında birleştirilmiştir. Yaygın mesleki eğitim ve açık öğretim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü adı altında toplanmıştır.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Amacı ve Yapısı
Mesleki ve teknik eğitim, öğrencileri esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime veya iş yaşamına hazırlamayı amaçlamaktadır. Mesleki ve teknik orta öğretim, çeşitli programlar uygulanan mesleki ve teknik liselerden oluşmuştur. Meslek liselerine öğrenci kabulleri okul türüne, seçilecek program ve dallara göre farklılıklar göstermektedir. Öğrencilere öğrenimini tamamladıkları okul türü, program, alan ve dallara göre diplomaları hazırlanmaktadır.

Örgün mesleki ve teknik eğitimde 9.sınıf, Anadolu sağlık ve meslek liseleri dışındaki okul türlerinde ortak sınıftır. 9.sınıfı bitiren öğrenciler alan tercihlerini yapmaktadırlar. Meslek liseleri ve teknik liselerde 10.sınıf öğrencileri meslek alanlarında, 11. ve 12.sınıf öğrencileri öğrenim gördükleri alanın seçtikleri dalında eğitimlerini devam ettirmektedirler.
Sektörün isteklerini karşılamak amacı ile HBÖGM' ne bağlı kurumlarda modüler programlar uygulanmaktadır. Çıraklar, haftada beş iş günü iş yerlerinde pratik yapmakta bir gün mesleki eğitim merkezlerinde teorik eğitimlerini almaktadırlar. Eğitimin sonunda kalfalık sınavından başarılı olanlar kalfalık belgelerini alırlar. Mesleki yönden gelişimleri ve bağımsız iş yeri açabilmeleri için gerekli yeterlilikleri kazandırmak amacıyla Bakanlıkça ustalık eğitimi kursları düzenlenmektedir. Kalfalık yeterliğini kazanmış, mesleklerinde minimum beş yıl çalışmış olanlar ustalık sınavına doğrudan katılabilmektedirler. Sınavdan başarılı olanlara ustalık belgesi verilmektedir.

Öğretim Programları
İş piyasasındaki arz talep dengesini gözeten ve hayat boyu öğrenmeye fırsat veren bir mesleki ve teknik eğitim sistemi geliştirmek, mesleki ve teknik eğitim sisteminin karar alma, uygulama ve izleme süreçlerini ulusal ve yerel düzeylerdeki paydaşların katılımını sağlamak, iş hayatında geçerliliği olan bir meslekle alakalı bilgi, beceri ve olgunluğu kazanmış bireyler yetiştirmek amacıyla mesleki ve teknik eğitimde yeterliğe dayalı modüler eğitim programları uygulamasına 2005-2006 eğitim öğretim yılında başlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında öğretimi yapılan alan dallara ait öğretim programları ulusal meslek standartları ve ulusal yeterliklerde dikkate alınarak sektör, üniversite ve alan uzmanları tarafından kolektif olarak hazırlanmakta ve güncellenmektedir. Mesleki ve teknik öğretim programları, ulusal ve uluslararası karşılaştırabilirliğin sağlanabilmesi için ISCED ve FOED gibi uluslararası sınıflamalar dikkate alınarak geniş tabanlı ve dalda uzmanlaşmayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında 62 alan, 226 dalda eğitim öğretim gerçekleştirilmektedir. Mesleki eğitim merkezlerinde 31 alan 152 dalda çıraklık eğitim programları bulunmaktadır.

Nasıl Bir Mesleki ve Teknik Eğitim

Bu soru uzun ama bir o kadar da önemli bir sorudur. Bu soruya doğru cevap bulan Almanya ve Japonya gibi ülkeler, yalnızca dünyanın en rekabetçi endüstri ülkeleri değil aynı zamanda da mesleki eğitim ve diğer sosyal politikalarda refahı tabana yaymayı başaran ülkelerdir. Bu soruya verilebilecek cevap; ekonominin, sanayinin işverenlerin, talep ettikleri yetkinlikleri okullarda verebilen okulların olmasıdır. Bu yetkinlikler;

- Mesleki ve teknik beceriler
- Temel beceriler (iletişim ekip çalışması, yönetimi liderlik, yabancı dil vb.)
- İş ahlakı ve iş disiplini

İdeal bir mesleki eğitimin amacı; sosyal ve ekonomik kalkınmaya destek veren, toplumun tüm kesimlerinde kendi ihtiyaçlarına uygun öğrenme fırsatı bulduğu, iş ve meslek ahlakı değerleri olan yenilikçi, istihdama hazırlayan, paydaşların etkin katılımı ile esnek ve geçirgen bir mesleki ve teknik eğitim sistemi oluşturmak.

Vizyonu; sosyal ve ekonomik sektör ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası mesleki yeterliliği ile kabul gören, mesleki değerlere sahip, yaratıcı, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan işgücü yetiştiren, kalite değerleri oluşmuş, lider bir mesleki ve teknik eğitim sistemidir.

İdeal bir mesleki eğitim sisteminin temel ilkeleri aşağıdaki hususları içermelidir.

- Daima geliştirmeye ve kaliteye odaklı olması,
- Ulusal ve uluslararası gelişmelere önem vermesi,
- Okul, kurum ve sektör işbirliği içerisinde katılımcı bir düşünce ile yapılması,
- İş gücü piyasasının ihtiyaç ve isteklerini kapsaması (EDV, 2017).
-

Endüstri 4.0 ve Mesleki Eğitim

Endüstri 4.0 ile iş dünyası yüksek katma değerin, bilgi ve teknolojinin yoğun üretim yapılan sektörlerde gerçekleştiğine işaret ederek, bu sektörleri, temel bilimler ve matematik donanımı, el becerileri gelişmiş, değişen koşullara uyum sağlayabilen bireyler istemektedir. Akıllı makineler yeni iş modelleri, üretim yöntemleri ve malzeme seçimini beraberinde getirmekte, daha nitelikli ve uzmanlaşmış iş gücü gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Eğitim konusunda yapılacak girişimler ve alınacak kararlar, Endüstri 4.0'ın kaderini belirleyecektir. Pek çok kurumsal alanda da olduğu gibi eğitim öğretim alanını da etkileyecektir. Özellikle de mesleki eğitim neyin, ne kadar, nasıl ve hangi tür araçlarla üretileceğinin de kararının verilmesi gerekmektedir. Endüstri 4.0 kapsamında ki mesleki eğitim sadece yüksek öğretimden ibaret olmayıp orta düzeyde eğitim kademesini de yakından ilgilendirmektedir. Geleceğin fabrikaları artık daha sonuç odaklı düşünebilen, değerlendirme yapmayı ve problem çözmeyi bilen çalışanlar aramaktadır.

Normal şartlarda, mühendislerde aranan bir takım özellikler artık ara kademe elemanlarda da bulunması gerekiyor. Geleceğin fabrikasını eğitimsiz ve vasıfsız iş gücü ile işletebilmek mümkün değildir. Ülkemizde toplam işgücünün %68'i lise ve lise altı eğitimli yada tamamen eğitimsiz olduğunu göz ardı etmememiz gerekmektedir. Bu durumda sorgulamamız gereken öncelikler mesleki orta öğretim ve yükseköğretim sistemimiz olmalıdır (METESEN, 2017). Nitelikli iş gücünü yetiştirmek için öncelikli mesleki eğitimimizin bu kapsamda geliştirilmesi ve bu kapsamda yapılandırılması gerekmektedir.

Endüstriyel Bilgisayar Mühendisliği/Programcısı, Robot Koordinatörü, Bulut Hesaplama Uzmanı, Veri Güvenliği Uzmanı, Şebeke Geliştirme Mühendisi, 3D Yazıcı Mühendisi, Giyilebilir Teknoloji Tasarımcısı gibi ihtiyaç duyulabilecek yeni mesleklerden bazılardır (METESEN, 2017).

Eğitimde Kalite

Eğitimde yaşanan gelişmelere rağmen ulusal ve uluslararası yeterlik ölçüm sınavlarında, istihdam ve verimlilik göstergelerinde de ortaya konulduğu üzere eğitimin kalitesi istenilen ölçüde, 21.yy'da gelişmiş ülkelerle rekabet gücünü oluşturacak şekilde geliştirilmemiştir.

Yakın geçmişte açıklanan TIMSS (2015) ve PISA verileri Türkiye'nin eğitim alanında kat etmesi gereken önemli mesafelerinin olduğunu gözler önüne sermektedir.

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde şu gibi sonuçlara ulaşılmıştır;

İnsanlık tarihinin doğal gelişimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsatlardan yararlanılarak yeni bir endüstriyel dalga insanların karşısına çıkmaktadır. Modern toplumların ortaya çıkmasını sağlayan insan gücüne dayalı emek kavramı üretim aşamasında çelişirken, ortaya çıkan boşluk yapay zeka, makineler arası iletişim, makine otomasyonu ve internet teknolojilerini kullanarak kendi kendine karar verebilen akıllı makineler tarafından doldurulmaktadır. Yani toplumsal düzen içerisinde bireyler insan gücü yerine, entelektüel birikimleri ile kendi konumlarını belirlemektedirler(Düzkaya, 2017). Endüstri 4.0 insansız üretimi amaçlamıştır. Özellikle bilgisayar teknolojisinin hızlı gelişmesine paralel olarak akıllı fabrika devri başlayacaktır. Makinelerde her bileşenin bir biri ile haberleştiği, kendi kendine karar veren ve denetleyen üretim tesisleri dönemi başlayacaktır. Endüstri 4.0 ile beraber yapay zeka, robotik teknolojiler, akıllı üretim sistemleri, 3D yazıcılar, nesnelerin interneti, büyük veri ve bulut iletişimi kavramlarda yeni bir dönüşüme yol açmıştır. Endüstri 4.0 ile bilişim teknolojileri alanında çok fazla sayıda uzmana gereksinim duyulacaktır. Ülkemiz, nitelikli iş gücü yetiştiren, ürettiği değerleri ihraç eden hem bölgede hem küresel arenada söz sahibi bir ülke haline gelmesi için ilk adımın eğitim alanında atılması gerekmektedir. Başta bilişim teknolojileri olmak üzere veri analizi, robotik uygulamalar, dijital iş süreçleri gibi bölümlerde donanımlı eleman ihtiyacına yönelik çalışmalar başlamalıdır. Bireyler ve toplumlar, yaşamın hemen her alanında meydana gelen bu değişimlerin

tesiriyle sürekli değişmekte ve değerlerine, davranışlarına ve yaşam biçimlerinde çeşitli dönüşümler ortaya koymaktadırlar. Bu değişimden diğer toplumsal alanlar kadar eğitimde etkilenmektedir.

Ekonomilerin bu hızlı taleplerini yerine getirilmesinin tek yolu da ancak 'hayat boyu mesleki-teknik eğitimle mümkün olabileceği görülmektedir. Yeni becerilerin kazanılması, yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve girişimciliğin desteklenmesi, meslekler arasında geçişlerin sağlanması ve yeni mesleğe uyum sağlama yeteneğinin kazandırılmasının en etkili yolu da yeniçağın gereksinimlerine uygun nitelikli bir mesleki ve teknik eğitimin sunumundan geçmektedir (EDV,2017). Nasıl bir mesleki eğitim sorusunun cevabı aranmış olup, cevaplardan birisi ya da birincisi ekonomini, sanayinin, işverenlerin talep ettikleri yetkinlikleri okullarda verebilen bir mesleki eğitim sistemi tasarımı olmuştur (EDV, 2017). Sonuçlar ışığında şu önermelerde bulunulabiliniz: temelde iki bileşeni eğitim ve teknoloji olan Endüstri 4.0 için yapılması gereken en önemli girişim, eğitimin tepeden tırnağa bilimselleştirilmesidir. Bu nedenle bilimsel bireylerin farkındalık ve toplumsal duyarlık kazanmalarını birlikte sağlayacak eğitim ortamlarının devlet desteği ile hazırlanması; orta öğretimde bilimsel dönüş biçiminin kazandırılması için gerekli öğretim programları ile meslek liselerinin güçlendirilmesi, yükseköğretimde temel bilimlerin yeniden güçlendirilmesi, teşvik edilmesi, güncellenmesi gerekmektedir. Kısaca mesleki ve teknik eğitimde reforma gidilmelidir.

Teknoloji üretiminde öncü olan ülkeler incelenerek ülkemizde uygulanabilirliği değerlendirilmelidir. Endüstri 4.0'ın uygulanacağı öncelikli kesim belirlenmeli, alt yapı ihtiyacına yönelik çalışmalar (veri temini, siber güvenlik, bulut iletişimi vb.) yapılmalıdır (METESEN, 2017).

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: PEGEM.

Dewey, J. (2017). *Okul e Toplum.* Ankara: PEGEM.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: NOBEL.

Baysal,İ.(2015).*Endustri40_SanayininDijitalleşmesi.pptx*.pwc:www.okul.pwc.com.tr/images/uploadfile / content / 635863141496551266. pdf adresinden 23. 12. 2017 tarihinde alınmıştır.

Düzkaya, H. ve Yazıcı E. (2016). *Endüstri Devevrinde Dördüncü Dalga ve Eğitim: Türkiye Dördüncü Dalga Endüstri Devrimine Hazır mı? Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 49-88.https://www.academia.edu/34774904/Sinif_Öğretmenlerinin_ÖzYeterlilik_İnanç_Düzeyleri_Üzerine_Bir_Araştırma adresinden 21.12.2017 alınmıştır.

edv.(2017). *Sanayi 4.0 ve Mesleki Eğitim*. edv Eğitimde Dönüşüm Vakfı: http://www.egitimdedonusumvakfi.org/upload/files/mesleki-egitim-raporu.pdf adresinden 22.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Ersoy, A. (2017). *Endüstri 4.0 Sürecinde Neredeyiz?* Türkiye'nin Endüstri 4.0 Platformu : http://www.endustri40.com/endustri-4-0-surecinde-neredeyiz/ adresinden 21.12.2017 tarihinde alınmıştır.

İnci, H. (2017). *Mesleki Eğitim Müfradatımız Endüstri 4.0' Hazır Mı?* MESTEK: https://mestek.mehmetakif.edu.tr/eBildiriKitabi/bildiriler/77-538.pdf adresinden alındı

Kılıç, K. (2017). *Endüstri 4.0 ile Yönetim Bilişim Sistemleri Arasındaki İlişki.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi.https://www.academia.edu/32458900/ENDÜSTRİ_4.0_İLE_YÖNETİM_BİLİŞİM_SİSTEMLERİ_ARASINDAKİ_İLİŞİKİ.docx adresinden 23.12. 2017 tarihinde alınmıştır.

Kılıç, E. (2017). *Endüstrinin Geneline Bakış*. Türkiye'nin Endüstri 4.0 Platformu: http://www.endustri40.com/endustrinin-gelisimine-bakis/ adresinden 23.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Koç, V. (2017). *Endüstri 4.0 ve Muhasebe Mesleği Üzerine Etkisi*. Academia: https://www.academia.edu/35011908/End%C3%BCstri_4.0_ve_Muhasebe_Mesle%C4%9Fi_%C3%9Czerine_Etkisi.docx adresinden 24.12.2017 tarihinde alınmıştır.

METESEN. (2017). *Akıllı Üretim Çağı: Endüstri 4.0 ve Getirileri.* www.metesen.por/akilli- uretim-cagiendustri4-0/ adresinden 21.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

METESEN. (2017). *Endüstri 4.0 ve Mesleki Eğitim* . METESEN Mesleki ve Teknik Eğitim Sendikası: http://www.metesen.org/endustri4-0meleki-egitim/ adresinden 24.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Nar, B. (2017). *Endüstri 4.0 Tamam. Peki Ya Eğitim 4.0?* Eğitimde Teknoloji: http://www.egitimdeteknoloji.com/endustri-4-0-tamam-peki-ya-egitim-4-0/ adresinden alındı

Metin,Y.(2017).DökümanİncelemesiI:80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/eay/b0506/ymetin.doc adresinden 24.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Özdemir,S. M. (2011). Toplumal Değişme ve Küreselleşme Bağlamında Eğitim ve Eğitim Programları: Kavramsal Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 85-110.

SIEMENS.(2017).*Endüstri4.0Yolunda*.SIEMENS:http://cdn.endustri40.com/file/ab05aaa7695b45c5a6477b6fc06f3645/Endüstri_4.0_Yolunda.pdf.pdf adresinden 22.12.2017 tarihinde alınmıştır.

Sümen, H. (2017). *Yararları ve Yol Haritası İle ' Endüstri 4.0'.* MIB Dergisi: http://www.mibdergisi.com/402-2/ adresinden 23.12.2017 tarihinde alınmıştır.

MEB. (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eğlem Planı 2014-2018.* Ankara: MEB.

TUSIAD. (2016). *Türkiye'nin Küresel Rekabetçiliği İçin Bir Gereklilik Olarak Sanayi 4.0.* İstanbul: TUSIAD.

Evlilik Uyumunun Yordayıcılarından Ahlaki Olgunluk ve Değerler[1]

Prof. Dr. Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpasa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Hasan NALBANT
Evlilik Danışmanı
nalbanthasan@gmail.com
Ayten EREN ARTA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
artan_abu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada, ahlaki olgunluk ve değerler değişkenlerinin evlilik uyumunu yordama güçleri incelenmiştir. Bunlara ek olarak, evlilik uyumunun bazı demografik değişkenlerce de (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı) farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada yer alan katılımcılar, uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş 22 – 59 yaş aralığında, 136 kadın 144 erkek olmak üzere toplam 280 evli bireyden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için; Kişisel Bilgi Formu, Çiftler Uyum Ölçeği, Ahlaki Olgunluk Ölçeği ve Schwartz Değerler Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, farkların incelenmesinde *t* testi ve Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış, ilişkisel analizlerde ise Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ve Hiyerarşik Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre evlilik uyumu yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet değişkenine göre evlilik uyumunda anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Evlilik uyumu ile ahlaki olgunluk arasındaki ilişkiye bakıldığında hem kadınlar hem de erkekler açısında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Evlilik uyumu ve değerler arasındaki ilişkiye bakıldığında kadınlarda geleneksellik, evrensellik ve uyma değerlerinin, erkeklerde ise hazcılık değerinin evlilik uyumunu yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Evlilik uyumu, Ahlaki olgunluk, Değerler*

Values and Moral Maturity As Predictors of Marital Adjustment

Prof. Dr. Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpasa University
gulsah.basol@gop.edu.tr
Hasan NALBANT
Marriage Counselor
nalbanthasan@gmail.com
Ayten EREN ARTA
Bolu Abant İzzet Baysal University
artan_abu.edu.tr

Abstract

In this study, the power of moral maturity and values as predictors of adjustment to marriage is examined. In addition, it has also been examined whether marital adjustment differs according to some demographic variables such as sex, age, educational status, age of marriage and number of children. Participants of the study consisted of 280 married individuals, 136 of whom were female and 144 were male, all married, ranged between 22 and 59 years old. To collect data, a personal information sheet, prepared by the researcher, additionally Dyadic Adjustment Scale, Moral Maturity Scale and Schwartz Values Scale are used. First; by means of descriptive statistical analysis; averages, standard deviation, frequency and percentage values are found out for moral maturity and values variables. The differences are analyzed through the use of t test, Kruskal Wallis H test while Pearson Moments Correlation Coefficient and Hierarchical Regression Analysis are used in relational analyzes. According to the findings, marital adjustment does not differ in accordance with age, educational status, age of marriage, duration of marriage and number of children. However, the adjustment rates significantly differs in line with the gender of the participant. According to findings, marital adjustment scores of males are higher than the one of females. Analyzing the relationship between marital adjustment and moral maturity, a positive relationship is detected for both women and men. Examining the relationship between marital adjustment and values, significant relationships are found out among compliance, traditionalism, charity, universality, self-direction, arousal and security. The relationship among hedonism, achievement and power values cannot reach significance level. Examining the results of the hierarchical regression analysis; it is found out that moral maturity, traditionalism, universalism values predict marital adjustment in women; while moral maturity and hedonism values predict marital adjustment in males.

Keywords: *Marital Adjustment, Moral maturity, Values*

1. Giriş

Toplumun en temel yapı taşı ailedir. Toplumların varlıklarını devam ettirmeleri ve toplumu oluşturan bireylerin mutlu ve verimli olmalarında en önemli kurum ailedir. Dolayısıyla aile içinde evlilik uyumunun sağlanması toplum ve toplumu oluşturan bireyler için en öncelikli konular arasında olmalıdır. Fowers (1993) evliliği, bireyin kendi benliğini bir başkasının benliği ile birleştirerek, mutluluk veren ve kişiliğinin gelişmesini sağlayan bir kurum olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla eşlerin birbirleri ile uyumları, evliliği anlayış ve yaşayış biçimlerindeki olgunluk sağlıklı bir aile için temel koşullardan biridir.

Aile ve evlilik kurumu, zaman içerisinde değişime uğramakla birlikte tarih boyunca evrensel ve toplumun ana unsuru olma özelliğini hep koruya gelmiştir. Aile ve evlilik kurumu toplumlar arasında bazı farklılıklar göstermekle birlikte, tüm toplumlarda benzerlik gösteren temel fonksiyonları da vardır. Bu fonksiyonlar: üremek, statü sağlamak, ekonomik gereksinimleri karşılamak, çocukların eğitimini planlamak, boş zaman etkinliklerini gerçekleştirmek, ahlak eğitimi vermek, aile üyelerinin birbirlerini korumaları, karşılıklı sevgi ortamı yaratmak ve cinsel doyum sağlamak gibi işlevlerdir (Özgüven, 2001). Bu işlevlerin karşılanması ile birlikte bireyin ruh sağlığı ve dolayısıyla toplumsal ruh sağlığının korunması da ancak

aile içindeki huzurun ve evlilik uyumunun sağlanması ile mümkün olacaktır. Evlilik uyumu ise; eşlerin fiziksel ve düşünsel açıdan uyumluluk geliştirmesi ve eşlerin eşitlik hissine sahip olmasıdır (Tucker ve O'Grady, 1991).

Evlilik uyumu son yıllarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında sıkça araştırılan konulardan biridir. Evliliğin kalitesini belirlemeye yönelik farklı kavramlar kullanılmakla birlikte, bunların içinde eşlerin birbirleri ile olan ilişkilerini anlamak için daha çok evlilik uyumu teriminin kullanıldığı görülmektedir. Evlilik uyumu, aile içi iletişimin ve eşler arasındaki ilişkiye ait sorunları anlamada en çok araştırılan değişkenlerden birisidir. Bunun sebebi eşler arasındaki uyumun, ailenin hem içeride hem de sosyal hayattaki ilişkilerinin belirleyicisi olmasıdır (Fışıloğlu, 1992). Evlilik uyumu eşlerin bireysel ruh sağlıklarını doğrudan etkilemektedir. Eşler arasındaki uyum bozulduğunda aile fertleri için, özellikle çocuklar açısından tam bir travma ile sonuçlanmaktadır (Sardoğan ve Karahan, 2005). Aile, bireyin sosyalleşmesi ve sağlıklı bireylerin topluma kazandırılması için önemli bir tabandır (Kağıtçıbaşı, 2000) ve bu platformda çocukların mutlu yetişmesi öncelikli olarak eşlerin uyumuyla ilişkilidir. Evlilik uyumu denilince öncelikli olarak eşlerin birbirleri ile uyumu akla~~mız~~a gelmektedir. Evlilik ile ortaya çıkan ilişkinin değerlendirilmesi, eşlerin kişilik özelliklerinin, eşlerin birbirlerini değerlendirme şekilleri ve tutumlarının, eşlerin birbirleri ile olan ilişki ve etkileşiminin incelenmesini içermektedir (Kabakçı, Tuğrul ve Öztan, 1993). Birçok araştırmacı neler aileyi daha uyumlu, mutlu ve istikrarlı kılıyor ve neler ailenin mutluluğunu, uyumunu ve dolayısıyla istikrarını bozuyor ona odaklanmışlar ve anlamaya çalışmışlardır. Eşlerin sahip oldukları değerlerde evlilik uyumunu etkileyen değişkenlerden biridir.

Cole'ye (1973) göre değerler; insan davranışlarının sosyo-psikolojik açıklamalarının merkezindedir. Değerler bireyin duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakın ilişki içindedir ve insan davranışlarını anlama ve açıklamada önemli bir yere sahiptir (Dilmaç, 2007). Değerler öznel durum ve olayların üzerindedir, aile iş ve arkadaş gibi tüm ortamlarda kişilerarası ilişkilerin belirleyicileri olarak kabul edilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler davranış altında yatan niyetlerin belirleyicilerindendir ve insanlar değerlerine göre hareket etmek isterler (Bardi ve Schwartz, 2001). Dolayısıyla eşler arasındaki uyum ve ilişkiye değerlerin etkisi yadsınamaz. Buna ek olarak eşlerin ahlaki olgunluk düzeyleri de evlilik uyumunu etkileyen diğer bir faktördür. Şengün (2008) ahlaki olgunluğu; duygu, düşünce, tutum, davranış ve yargı açısından olgun olma durumu olarak tanımlamıştır. Lickona'a (1991) göre bu ahlaki olgunluk durumu üç boyuttan oluşur. Bunlar; ahlaki duygu, ahlaki düşünce ve ahlaki davranıştır. Bu üç boyuttan ahlaki davranışları ahlaki duyguları ve ahlaki düşünceleri bireyin sahip olduğu ahlaki olgunluk düzeyini işaret eder. Bu anlamda, ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, ahlaki düşünce, yargı, tutum ve davranış açısından gelişmiş ahlaki niteliklerin toplamıdır.

Yurt içinde ve yurt dışında evlilik uyumu ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yine ülkemizde evlilik uyumu ve eşlerin değer uyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da vardır. Ancak eşlerin sahip oldukları değerler ve eşlerin bireysel ahlaki olgunluk düzeylerinin evlilik uyumuna etkisi gibi üç farklı değişkeni çalışan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak eşlerin sahip oldukları değerlerin ve ahlaki olgunluğun evlilik uyumu üzerindeki etkisini araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler
Evlilik uyumunu yordamada ahlaki olgunluk düzeyi ve eşlerin değer yönelimlerinin etkisi var mıdır? Ayrıca evlilik uyumu ile cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı gibi demografik değişkenler arasındaki ilişki de araştırmada incelenen konulardandır.

Evlilik Uyumu: Birbirleri ile etkileşen, aile ve evlilikle ilgili konularda uzlaşabilen ve sorunlarını yapıcı bir biçimde çözebilen çiftlerin evlilik ilişkisini uyumlu bir evlilik olarak tanımlanabilir(Erbek, Beştepe, Akar, Eradamlar ve Alpkan, 2005). Başka bir ifadeyle evlilikte uyum farklı kişiliklere sahip eşlerin mutlu olmak ve ortak hedeflere ulaşmak için birbirlerini tamamlamasıdır (Burgess ve Cotrell, 1998). Evlilik uyumu, evliliğin paydaşları olan eşlerin istek ve beklentilerinin ne oranda karşılandığıyla orantılıdır. Uyumlu bir evlilik eşlerin yaşamlarını akıllıca planlamalarını gerektiren, titizlikte korunması gereken bir beraberliktir. Ailede bu beraberliğin oluşabilmesi için eşlerin iletişimleri, değer yargıları, karar verme, ev içindeki yetki paylaşımı, akraba ilişkileri, serbest zamanın değerlendiriliş şekli ve bütçenin idare edilmesi gibi konularda uyum sağlanmalıdır (Bilen, 1983). Bunun yanında evlilik uyumu eşlerin öznel değerlendirmelerinden oluşur. Evliliğin sağlıklı ve başarılı bir biçimde devam etmesi için eşlerin ekonomik, psiko-sosyal, yaşam biçimi, sahip olunan değerler ve yönetimsel anlayışlar gibi birçok alanda uyumlu olmaları önemlidir (Şener ve Terzioğlu, 2002).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlere paralel olarak evlilik ilişkileri de değişmekte ve geçmişe oranla sorunlar farklılaşmakta ve uyum sorunları artmaktadır (Şener ve Terzioğlu, 2008). Ailenin işleyişindeki bozukluklar toplumda da aksamalara sebep olur. Bu yüzden toplumun en önemli ünitesi olan aileyi iyi analiz etmek gerekmektedir (Sayın, 1990). Aile içinde yaşanan sorunların sebeplerini anlamak için en çok araştırılması gereken kavramlardan birisi evlilik uyumudur. Evlilik uyumu aile içi ve dışı ilişkinin en önemli belirleyicilerinden biridir (Fışıloğlu, 1992). Evlilik iki insanın bir araya gelmesinden ibaret değildir. Bu iki kişinin birbirleri ile uyumu ailenin devamı için şarttır (Sayın, 1990).

Evlilik ilişkisini tanımlamada farklı kavramlar kullanılmaktadır. Evlilik kalitesi, evlilik doyumu, mutluluk ve evlilik uyumu bunların başında gelir. Ancak yapılan çalışmalar bu kavramların birbirleri ile yakın ilişkili olduklarını göstermektedir (Polat, 2006). Evlilik uyumu, evlilik doyumu ve evlilikte mutluluk gibi kavramlar eşlerin ilişkilerinin kalitesini tanımlamak için kullanıla gelmiştir. Evlilik kalitesi tüm diğerlerini kapsayan bir kavram olarak değerlendirilebilir (Spainer, 1979).

Ahlaki Olgunluk: Ahlaki olgunluk, ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış bakımından yetkin ve zirvede olma durumu ve bu duruma en zengin, en gerekli ve en dolgun anlamını veren ahlaki niteliklerin toplamını ifade eder. Ahlaki açıdan olgun insan; duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranış açısından ahlakilikten sapmış durum ve davranışları vicdanında

hissedebilen bir mükemmelliğe sahiptir (Lickona, 1991). Ahlaki olgunluk ahlaki değerleri bireyin içselleştirmesini, bu değerlerin vicdanda yer almasını ve kişinin yalnız kaldığı durumlarda bile sahip olduğu ahlaki değerlere aykırı davranmamayı gerektiren bir karakter özelliğidir (Şengün, 2008). Ahlaki olgunluk ile ilgili yaptığımız araştırmaların çoğunda karşımıza Lawrence Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı çıkmaktadır. Kohlberg'e göre bireylerin sosyal davranışlarında büyük ölçüde nelerin doğru ya da yanlış olduğuna ilişkin ahlaki değerler etkili olur. Her ne kadar sosyal kurallar ve ahlaki değerler öğrenilir denilse de ahlaki gelişim ve olgunlaşma belirli kurallardan bir parça bağımsız özellikler sergiler. Ancak buna ek olarak çocuklar bilişsel açıdan geliştikçe ahlaki gelişim aşamaları da belirli bir sırada gelişir.

Kohlberg, bireydeki ahlaki yargıların gelişimine göre ahlaki gelişimi üç düzeyde ele almıştır. Bunlardan ilki olan 1. Düzeyi Gelenek Öncesi Düzey olarak adlandırmıştır. Bu düzeyde çocuk egosantrik bir özellik göstermektedir. Otoriteye saygı gösterir ve insanları nesne olarak görür. Ödül ve cezaya göre hareket etmeyi tercih eder. 2. Düzey olan Geleneksel Düzey'de ise birey toplumun kendisinden beklentilerine ve geleneksel kurallara göre hareket etmeyi tercih eder. 3. Düzey olan Gelenek Ötesi Düzey'de ise birey yargılarını sadece yasal kurallara göre değil evrensel ahlak değerlerine dayandırma eğilimi sergiler. Birey ahlaki olarak olgunlaştıkça o dönemin ahlaki yapısının sentezi yapılarak bir sonraki basamağa geçilir. Kohlberg'e göre insanların çoğunluğu geleneksel düzeyde kalır. Ancak çok azı son düzey olan gelenek ötesi düzeye geçerek evrensel ilkelere göre değerlendirmede bulunabilir (Kohlberg, 1969).

Mathieson'a (2003) göre ise toplumsal, duygusal ve entelektüel gelişim birbirlerine bağımlı ve iç içe geçmiş durumdadırlar. Mathieson'a (2003) göre ahlaki olgunluk yedi unsurdan oluşmaktadır.
1. Ahlak birimi ve benlik bilinci: Ahlak birimi, insanların kendilerini doğru karar verme yeteneğine sahip olduklarını düşünmeleri anlamına gelmektedir.
2. Bilişsel yeteneği kullanmak: Bilişsel yetenek ahlaki mantığın temel taşıdır. Ahlaki bir ikilemi gidermek için, seçenekleri belirlemeyi, çıkarlarını değerlendirebilmeyi, ilkeler arasındaki çatışmaları değerlendirebilmeyi ve tercih yapabilmeyi açıklar. Soyut bir akıl yürütme sürecidir.
3. Duygusal kaynakları kullanmak: Duygularımız davranışlarımızın çoğunu yönlendirir. Duygular hedefler sağlar, akılcı düşünceyi yönlendirir. Bazen de akılcı düşünce duyguları veto eder. Duygusal kaynakları kullanmak, ahlaken olgunlaşmış insanların bu karmaşık etkileşimi anlamalarıdır.
4. Sosyal beceri kullanımı: Ahlaki olgunluğa sahip insanların toplumsal hayata katılma, başkalarını anlama evresidir.
5. İlkeleri kullanma: İlke, durumlar karşısında uygulanan soyut bir ahlaki fikre göre karar vermektir.
6. Başkalarına saygı: Ahlak yolunda olgunlaşmış kişinin başkalarına gösterdiği saygı evresidir. Her insan değerlidir ve yalnızca insan olduğu için değerlidir.
7. Amaç duygusu geliştirmek: Ahlakın olgunluğunun son unsuru anlamlı bir yaşam amacıdır. Belirli sonuçlar yerine belirli süreçlere bağlılığı ifade eder.
Mathieson'a (2003) göre sunulan bu görüntü herkesin ulaşabileceği bir şey değildir. Aslında, çoğu insan muhtemelen ömrü süresince ahlaki olgunluğa ulaşmaz ancak çaba gösterebilecekleri bir son nokta sunar.
Lickona (1991) ahlaki olgunluğu üç boyutta ele alır. Bunlar ahlaki duygu, ahlaki düşünce ve ahlaki davranıştır. Ahlaki davranış ahlaki duygu ve ahlaki düşüncenin sonucu olarak ortaya çıkar ve ahlaki olgunluğun göstergesidir. Şengün'e (2008) göre ahlaki olgunluğa sahip birey kendi istek ve davranışları arasındaki uyumu sağlayabilen kişidir.

Değer: Sözcük anlamı olarak, günlük dilde, bir şey için biçilen kıymet anlamında gelir. Bu yüzden sözcük olarak değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, karşılık ve kıymet olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, olanla olması gereken ayırımını belirleyen ölçü ifade edilen değer kavramı, sosyal bilimlerin birçok alanında incelenen bir kavramdır. Değer, varlık ve bilgi ile birlikte felsefenin alanına giren üç konudan da biridir. Felsefede değer, kişinin isteyen, ihtiyaç duyan bir varlık olması açısından nesne ile arasında beliren şeye denilmektedir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013). Güngör'e (2000) göre ahlaki davranış olarak değer, bir kimsenin başka insanları, insanlara ait nitelikleri, istek, niyet ve davranışları değerlendirirken kullandığı bir ölçüt demektir. Bir başka tanımda ise değer, kişi ya da bir topluluğun ideal olarak kabul ettiği var olma ya da hareket tarzıdır (Doğan, 2000). Sosyal bilimler alanında farklı tanımlar ve yaklaşımlar olmakla birlikte, değer, bireyin çevresi ile olan etkileşimi neticesinde içselleştirdiği, eylemlerine yön veren kalıcı bir yargı ve standart olarak tanımlanabilir. Toplumsal anlamda ise değer, toplum tarafından en iyi, en doğru ve en faydalı olduğu kabul edilen genelleştirilmiş davranış ilkeleridir (Kaymakcan, 2007). Değer, somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimidir. Canlı ve cansız varlıkların olaylar ve olguların durumunu ve önemini anlatır. Değer güdülerle dünyaya gelen insanın yaşamını devam ettirmek için yapacağı eylemlerin bilişsel ve duygusal öğelerinden oluşan soyut bir kavram olarak da tanımlanmıştır (Köknel, 2007).

Değerler, toplumca en iyi, en doğru, en yararlı olduğu düşünülen şeylerdir. Bunlar insanların kişisel istek ya da beğenileri olmayıp, toplumun kabul ettiği herkes için iyi, arzulanır olma özelliği taşıyan ve toplumlararası geçerliliği olan özelliklerdir (Silah, 2000). Değerler bireylerin kendileri ve başkaları ile olan davranışlarını şekillendiren davranış kılavuzu görevi yapmaktadır. İnsan sosyal çevresinde hangi davranışların daha geçerli olduğuna hangilerinin ise olmadığına ilişkin önceden belirlenmiş ve oluşmuş değer yargıları ile karşılaşırlar. Bireyler toplumsal kurallar, gelenek ve görenekler aracılığı ile "iyi" ve "kötüyü", "doğru" ve "yanlışı" ayırabilmeyi ve kendi ahlak ilkelerini belirlemeyi öğrenir (Beil, 2003).

Değerler, kültür ve topluma anlam veren ölçütlerdir. İnsanların çoğunluğunun üzerinde uzlaştığı, paylaşılan gerçek davranış standartlarıdır (Silah, 2000). Değerler, insanın en iyi tarafını ortaya çıkarmak ve bireyin kişiliğini bütünüyle geliştirerek, mükemmelliğe ulaşmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Davranışlarımıza ve hayatımıza yön veren değerlerin somut bir varlığı yoktur; ancak, eylemle birlikte ortaya çıkar. Örneğin; adalet ve dostluk değerlerini ancak adil ve dost insanlarda görebiliriz (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013). İnsanın bireysel olarak yaşamını ve ideallerini belirlemesi ve onlara uyum sağlaması değerlerle mümkündür. Bu anlamda insanı insan yapan değerlerdir. Ayrıca bireyin önemli problemlerini, benimsediği değerler hakkında

güvenilir bilgileri dikkate almadan anlamak ve değerlendirmek zordur (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013). Değerler sosyal kontrol sisteminin de kaynağını oluşturur. Birlikte yaşayan insanların hangi değerleri öncelikli olarak merkeze alacakları hakkında fikir birliğine varmaları önemlidir. Farklı değerlere sahip bireyler ve kuşaklar arasında farklı değerlere öncelik vermekten kaynaklanan çatışmalar doğabilir. Kişilerarası ilişkileri düzenleme, karar verme, seçme ve değerlendirme süreçlerinde de değerler belirleyici bir ölçüt görevi görür. Bu yönüyle değerler insan yaşamında düzenleyici, yönlendirici ve güdüleyici bir görev üstlenirler (Aydın ve Akyol-Gürler, 2013). İnsanı ve toplumu maddi gerçekliğin ilerisine taşıma gücüne sahip olan değerler, aynı zamanda bireyleri bir arada tutma, birlikte yaşama ve varlığını devam ettirme gücüne de sahiptir (Tozlu, 1992). Değerler, davranış ve eylemlerimizin yerindeliğini, güzelliğini, etkililiğini ve ahlakiliğini anlamamıza yarayan ilke ve standartlardır. Birey değerler yardımıyla örgülediği düşünce yapısı ışığında dünyayı anlama, sosyal çevresinde meydana gelen olayları yordamaya çalışır. Değerler, olgun iyi bir birey, üretken ve uyumlu bir yurttaş olmanın şartıdır. Birey olarak ne olmamız ve nasıl olmamız konusunda bize yol gösterirler. Değerlerin en etkin olduğu yerlerin başında aile gelir. Aile bireyleri arasındaki sıcak ve yakın iletişim, çocukların gelişiminde maddi gereksinimler kadar psikolojik yönden de önem taşır. Aile ile toplum değerleri arasındaki tamamlayıcılık ve devamlılık ölçüsünde ailenin ve çocuğun sağlıklı gelişimi mümkün olur (Hökelekli, 2013).

2. Yöntem

Bu araştırma evlilik uyumu ile ahlaki olgunluk ve değerler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak Çiftler Uyum Ölçeği (DAS), Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Schwartz Değer Listesi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen örneklemden elde edilen verilere hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır.

Örneklem ve Uygulama

Araştırmanın evrenini Ankara ve Kayseri' deki evli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 136 kadın, 144 erkek toplam 280 evli bireyle çalışılmıştır. Araştırmaya katılan evli bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısına yönelik sorulara kişisel bilgi formunda yer verilmiştir. Sonuçlara göre araştırmaya katılan bireylerin 136'sı (% 48.6) kadın, 144'ü (% 51.6) erkek bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların 11'i (% 3.9) 18-25 yaş, 94'ü (% 33.6) 26-35 yaş, 131'i (% 46.8) 36-45 yaş, 44'ü (% 15.7) 46 ve üstü yaş aralığında yer almaktadırlar. Katılımcıların 18'i (% 6.4) ilkokul, 47'si (% 16.8) lise ve 215'i (% 76.8) üniversite düzeyinde eğitime sahiptirler. Katılımcıların evlilik yaşına bakıldığında, 25'i (% 8.9) 15-20 yaş aralığında, 179'u (% 63.9) 21-26 yaş aralığında, 70'i (% 25.0) 27-32 yaş aralığında ve 6'sı (% 2.1) 33 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadırlar. Katılımcıların evlilik sürelerine bakıldığında, 41'i (% 14.6) 0-5 yıl aralığında, 139'u (% 49.6) 6-15 yıl aralığında, 84'ü (% 30.0) 16-25 yıl aralığında ve 16'sı (% 5.7) 26 ve üstü yıl aralığında yer almaktadırlar. Son olarak katılımcıların çocuk sayılarına baktığımızda 16'sının (% 5.7) çocuk sahibi olmadığı, 72'sinin (% 25.7) 1 çocuk, 125'inin (% 44.6) 2 çocuk, 59'unun (% 21.1) 3 çocuk, 6'sının (% 2.1) 4 çocuk, 2'sinin (% .7) 5 ve üzeri çocuk sahibi oldukları görülmektedir.

Ölçme Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çiftler Uyum Ölçeği (Dyadic Adjustment Scale-DAS. Spainer, 1976), Ahlaki Olgunluk Ölçeği (Şengün ve Kaya, 2008), Schwartz Değer Listesi (Schwartz, 1994) kullanılmıştır.

Çiftler Uyum Ölçeği: Bu araştırmada evli bireylerin evlilik uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Çiftler Uyum Ölçeği (ÇUÖ) (Dyadic Adjustment Scale-DAS) kullanılmıştır. Çiftler Uyum Ölçeği Spainer tarafından 1976 yılında geliştirilmiştir. Fışıloğlu ve Demir tarafından 1997 yılında Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır.

Çift Uyum Ölçeği hem evli, hemde evli olmayan çiftlerin algıladıkları biçimde ikili ilişkilerin özelliklerini ölçmek için geliştirilmiş 32 maddelik bir ölçektir. Ölçek, Likert tipi olup puanlaması 0-4; 0-5; 0-6 arasında değişmektedir. Ayrıca iki madde evet/hayır soruları olarak düzenlenmiştir. Testten alınabilecek puanların dağılımı 0-151'dir. Toplam uyum puanlarının yüksek oluşu çiftlerin ilişkilerinin ya da evlilik uyumunun yüksek olduğunu gösterir. Spanier (1976) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin evli çiftler için ortalaması 114,8 (SS=17,8) olarak belirtilmiştir. Toplam puan için elde edilen Cronbach Alfa katsayısı .96, alt ölçekler için elde edilen değerler .73 ile .94 arasında, Locke-Wallace Evlilik Uyum Testi (Lock-Wallace Marital Adjustment Test) ile arasındaki ölçüt bağlantılı geçerliği .86 olarak bildirilmiştir. Fışıloğlu ve Demir (2000) tarafından ülkemizde yapılan standardizasyon çalışmasında 132 erkek 132 kadından oluşan 264 evli çift kullanılmıştır. Deneklerin yaş ortalaması 36.8, evlilik süreleri ise 3 aydan 38 yıla kadar değişmekte olup, ortalama evlilik süreleri 13.1 yıl şeklindedir. DAS'ın Türk örneklemi için ortalaması: 104.5, standart sapması: 18.6 şeklindedir (Erkekler için ortalama: 103.7 standart sapma: 18.8, Kadınlar için ortalama: 105.2 standart sapma:18.4). Katılımcıların eğitim düzeyleri; ilköğretim 55 kişi, ortaöğretim 88 kişi, yükseköğretim 121 kişidir. Katılımcıların tümünün ilk evliliğidir ve en fazla altı çocuğa sahiptirler. Çalışmada ölçeğin Türkiye örneklemi için güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirtilmiştir. Ölçekten toplam puan içinde elde edilen Cronbach Alpha değeri .92 dir.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerini ölçmek amacıyla Şengün ve Kaya (2008) tarafından geliştirilen Ahlaki Olgunluk Ölçeği 66 maddeden oluşan beş'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddelerin seçenekleri "Evet Her Zaman, Çoğu Zaman, Ara Sıra, Çok Nadir ve Hayır Hiçbir Zaman" şeklindedir. Puanlaması ise; "Evet, Her Zaman" 5 puan, "Çoğu Zaman" 4 puan, "Ara Sıra" 3 puan, "Çok Nadir" 2 puan ve "Hayır, Hiçbir Zaman" seçeneğine 1 puan şeklinde değerlendirilmiştir. Bu puanlama Olumsuz maddelerde ters şekilde değerlendirilmiştir. Ölçeğin 52 maddesi olumlu, 14 maddesi ise olumsuz olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ölçekten alınabilecek en yüksek puan 330; en düşük puan 66'dır. Ortalama puan ise198'dir. Bu ortalamanın altındaki değerler düşük ahlaki olgunluk seviyesine, üstündeki puanlar ise yüksek ahlaki olgunluk seviyesine işaret eder. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması 2007 yılında Samsun'da tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş 830 lise öğrencisi ile yapılmıştır. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin geçerliğini sağlama ve kontrol etmede uzman görüşü,

faktör analizi ve paralel testler yöntemleri kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda maddelerin birinci faktör yüklerinin .30 ile .63 arasında, madde analizi sonucunda ise madde-toplam puan korelasyon katsayılarının (r) .34 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ahlaki Olgunluk Ölçeği maddelerinin faktör yüklerinin birinci faktörde toplanmıştır, bu analiz sonucunda korelasyon katsayılarının ($p<.01$) düzeyinde bulunmuştur. Ahlaki Olgunluk Ölçeği ile Değerlerin Belirlenmesi Testi (Defining Issues Test: DIT), araştırma örnekleminden 104 lise öğrencisine birlikte uygulanmıştır. Puanlamadan sonra, DIT'in gelenek ötesi düzey (P) puanları ile Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin puanları arasındaki korelasyon katsayısı .21 ($p<.05$) düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuca göre, Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin paralel testler (ölçüt) geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin geçerliğini sağlamak için yapılan uzman görüşü, faktör ve madde analizi, paralel test yöntemleri sonucunda elde edilen veriler, ölçeğin geçerliliğinin olduğunun göstergesidir. Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin güvenilir olup olmadığına test-tekrar test, test-yarı test ve Cronbach Alpha güvenirlik kontrol yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Araştırmanın örneklemi olan 830 lise öğrencisine uygulanan Ahlaki Olgunluk Ölçeğinin test-yarı test güvenirlik katsayısı .89, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur.

Schwartz Değerler Listesi: Katılımcıların değer yönelimlerini belirlemek için 56 maddeden oluşan Schwartz Değerler Listesi kullanılmıştır. Bu nedenle Schwartz (1994a) belirlediği 56 değere ilişkin 10 farklı değer tipi belirlemiş ve farklı kültürlerin kendilerine özgün değerlerinin bu 10 değer tipinden biri içerisinde yer bulacağını ileri sürülmüştür. Bu değer tipleri; güç, başarı, keyif (hazcılık), teşvik (uyarılım), kendini yönlendirme (öz yönelim), evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenliktir. Üç sosyal psikoloji uzmanının İngilizceden Türkçeye çevirdiği ölçek 56 değerden oluşmuştur. Deneklere değerler parantez içinde açıklamalarıyla birlikte verilmiş, her birinin kendi hayatlarındaki önemine göre (1 benim için önemli değil), 7 (benim için en üst düzeyde önemli) işaretlemeleri istenmiştir. On alt boyuttan oluşan ölçek, her boyutta yer alan değerlerle birlikte sınıflandırılmıştır (Schwartz, 1992; Bilsky ve Schwartz, 1994; Schwartz 1996, Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılan çalışmada ana boyut ve değer tipleri ile her bir değer tipi içerisinde yer alan değerlerle ilgili olarak kullanılan Türkçe adlandırmalar esas alınmıştır. Özaşkınlık değer boyutu evrenselcilik (universalizm) ve iyilikseverlik (benevolence), özgenişletim değer boyutu ise başarı (achievement), güç (power) ve hazcılık (hedonizm) değer tiplerini kapsamaktadır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), tarafından yapılan çalışmada değerlerin güvenilirlik katsayıları .51-77, değer grupları için .77-83 arasında değişmektedir. Katsayılar evrenselcilik .77, iyilikseverlik .76, hazcılık .54, güç .75, başarı .66, uyarılma .70, özyönelim .69, geleneksellik .63, uyma .51, güvenlik .59 olarak ifade edilmiştir. Ana değer grupları için iç tutarlılık analiz sonuçlarında muhafazakârlık grubu .80, yeniliğe açıklık .81, özaşkınlık .81, özgenişletim .84 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada, iki kategorili değişkenler ile evlilik uyumu arasında fark olup olmadığını incelerken bağımsız gruplar *t*-testi' nden yararlanılmıştır. İkiden fazla kategoriye sahip değişkenlere göre evlilik uyumunda fark olup olmadığını incelemek içinse Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden ahlaki olgunluk düzeyi, değer tercihlerinin alt boyutları ile evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Bireylerin ahlaki olgunluk düzeyleri ve değer tercihleri alt boyutlarının evlilik uyumunun yordayıcısı olup olmadığının araştırılmasında ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Tüm sonuçlar için anlamlılık düzeyi olarak .05 ve .01 kabul edilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgular alt başlıklar halinde özetlenmiştir.

"Problem 1. Evli bireylerin evlilik uyumlarında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresive çocuk sayısına göre anlamlı farklılık var mıdır?"

Bireylerin evlilik uyumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar *t* testi uygulanmıştır. Analiz öncesinde bağımlı değişken olan evlilik uyumu için puanların normalliği ve varyansların homojenliği sayıltılarının sağlandığı görülmüştür. Bağımsız gruplar *t* testi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Evlilik Uyumunun Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular*

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	p
Evlilik Uyumu	Kadın	136	113.86	18.78	-2.43	.001
	Erkek	144	118.75	14.71		

Tablo 1'de görüldüğü üzere evlilik uyumunda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t= -2.428, $p<.05$). Erkeklerin evlilik uyumu puanları ortalaması kadınların evlilik uyum puan ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Evlilik uyumu ile yaş, eğitim durumu, evlilik yaşı, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

*"Problem 2. Evli bireylerin evlilik uyumları ile ahlaki olgunluk ve sahip oldukları değerler (güç, başarı, haz, uyarılma, özyönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik) arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"*Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniği uygulanmıştır. Korelasyon işleminin sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo2. *Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyonel Bulgular*

Değişkenler	**Evlilik Uyumu**	**Ahlaki Olgunluk**	**Uyma**	**Geleneksellik**	**Yardımseverlik**	**Evrensellik**	**Özyönelim**	**Uyarılım**	**Haz cılık**	**Başarı**	**Güç**	**Güvenlik**
Evlilik Uyumu	1	.38**	.14*	.21**	.20**	.31**	.24**	.13*	.05	.05	.03	.18**
Ahlaki Olgunluk		1	.39**	.36**	.42**	.34**	.16**	-.02	.01	.04	-.04	.40**
Uyma			1	.65**	.59**	.37**	.20**	.07	.03	.33**	.19**	.54**
Geleneksellik				1	.58**	.34**	.26**	.27**	.03	.41**	.26**	.45**
Yardımseverlik					1	.48**	.33**	.10	.17**	.22**	.07	.47**
Evrensellik						1	.57**	.31**	.28**	.26**	.14*	.41**
Özyönelim							1	.52**	.45**	.43**	.34**	.32**
Uyarılım								1	.45**	.46**	.52**	.06
Hazcılık									1	.42**	.44**	.13*
Başarı										1	.54**	.26**
Güç											1	.21**
Güvenlik												1

**= p< .01, * = p< .05.

İkili Pearson korelasyon katsayılarının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın bağımsız değişkenleri olan ahlaki olgunluk ve değer tercihlerinin bazıları ile bağımlı değişken olan evlilik uyumu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Değer tercihlerinin alt boyutlarından haz, başarı ve güç değerleri ile evlilik uyumu arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır (p>.05). Ahlaki olgunluk ve değer tercihlerinin alt boyutlarından geleneksellik, yardımseverlik, evrensellik, özyönelim ve güvenlik ile evlilik uyumu arasındaki ilişkiler anlamlıdır (p<.01). Uyarılım ve uyma alt boyutları evlilik uyumu ile .05 anlamlılık düzeyinde ilişkili bulunmuştur. Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde en düşük ilişkinin .03 ile evlilik uyumu ve güç alt boyutu arasında, en yüksek ilişkinin ise .38 ile evlilik uyumu ve ahlaki olgunluk arasında olduğu görülmüştür.

"Problem 3. Ahlaki olgunluk ve değerler (güç, başarı, haz, uyarılma, özyönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik) kadın ve erkeklerde evlilik uyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?"
Hiyerarşik çoklu regresyon uygulanmadan; öncelikle, verinin analiz için uygun olup olmadığı değerlendirimiştir. 298 (z=-3.39) ve 82 (z=-3.34) no'lu katılımcıların evlilik uyumu puanlarının uç değer oldukları saptanarak veriden silinmiştir. Yordayıcı değişkenlerde (ahlaki olgunluk, geleneksellik, yardımseverlik, evrensellik, özyönelim, uyma, güvenlik, uyarılım, haz, başarı ve güç) uçdeğer olup olmadığı incelenmiş ve evrensellikte 144, özyönelimde 57 no'lu katılımcı, uyma değeri için 150 no'lu katılımcı, güvenlikte 33 ve 5 no'lu katılımcı, uyarılımda 1, 62, 112 ve 262 no'lu katılımcı uç değer olarak saptandığı için toplam 11 katılımcı veriden silinerek kalan analizlere 282 veri ile devam edilmiştir.

Yordayıcı değişkenlerde, çoklu düzeyde (Multivariate) uç değerleri ortaya koymak üzere Mahalonobis Uzaklıklarından yararlanılmıştır (Stevens, 1996). Mahalonobis değerleri incelenmiş ve Mahalonobis değerleri $X^2_{11,001} = 32.26$'dan büyük olan 3 no'lu katılımcı (Maholonobis Değeri=41.28) veriden silinerek, 281 katılımcı ile analize devam edilmiştir. Ayrıca, yordanan değişkenlerdeki uç değerlerin tespit edilmesi için standartlaştırılmış hatalar (Standardized Residuals) gözden geçirilmiş, bu amaçlaHiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarından Residuals Statistics incelenmiş ve standartlaştırılmış hatalar için minimum ve maksimum değerleri±3 sınırının dışında kalan Katılımcı 287 (-3.38) silinmiştir. Veride aykırı gözlem noktası olmadığından emin olmak için Cook Uzaklıklarında (Cook's Distances) 1'in üzerinde bir değer olup olmadığına bakılmış ve bu konuda bir sorun görülmediği üzere hiyerarşik regresyon analizi cinsiyete göre ayrıştırılmış veri üzerinden toplam 280 katılımcı (136 kadın, 144 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak veride gerek tek boyutlu (univairate) gerekse çok boyutlu düzeyde (multivariate) uç ve aykırı değer olmadığı, sürekli değişkenlerin dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır.

Hiyerarşik regresyon analizi, geriye kalan 280 katılımcıyı içeren veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. 136 Kadın ve 144 erkek 11 yordayıcı değişkene bölündüğünde ulaşılan 12.36 ve 13.09 değerleri katılımcı sayısının yeterli olduğunu (her bir yordayıcıya karşılık en az 10 katılımcı) göstermektedir. Ek olarak çoklu regresyon analizi için gerekli katılımcı sayısını belirlemede kullanılan bilgisayar uygulaması .30 (küçük orta etki değeri arası) etki büyüklüğü, .80 istatistiksel güç ve 11 yordayıcı için Alpha .05 düzeyinde 122 katılımcının yeterli olacağına işaret etmiştir. (http://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=1). Hem kadınlar hem erkekler için katılımcı sayısı önerilen bu sınır değerin üzerindedir. Ayrıca hiyerarşik çoklu regresyon analizine ait sayıtlılar tek tek gözden geçirilmiştir. Ardından kadın ve erkek katılımcılar için evlilik uyumunu yordamada ahlaki olgunluk, komşu ve karşı değerlerin göreli yordayıcı gücünü ortaya koymayı amaçlayan analizler yapılmıştır. Çok değişkenli regresyon analizi yapmadan önce doğrusallık (linearity), tek boyutlu

ve çok boyutlu olarak bağımlı değişkenin normalliği (normality), varyansların homojenliği (homoscedasticity) ve hata varyanslarının değişmezliği (constant error variance) sınanması gereken ön koşullardır.

Çoklu değişkenlik (multicollinearity) çok değişkenli regresyon analizinde gözden geçirilmesi gereken bir diğer sayıltıdır. Buna göre yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin .70'in üzerinde olmaması salık verilir (Tabachnick & Fidel, 2007). Yordayıcı değişkenler arasında mükemmele yakın bir ilişki onların birlikte değişkenliğine işaret edeceğinden çoklu değişkenlik (multicollinearity) denilen bu durumun veride olması istenmez. Yordanan ve yordayıcı değişkenler arasındaki ikili Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları incelendiğinde çoklu değişkenliğin olmadığı görülmüştür. Ek olarak incelenen VIF (Varyans Şişmesi) ve Tolerans değerleri incelenmiş ve tolerans değerlerinin bire yakın olduğu (en düşük olanı.47 olmak üzere) dolayısıyla 0'a yaklaşan bir tolerans değeri olmadığı ve VIF değerlerinin en yükseği 3 olmak üzere beşin altında seyrettiği görülmüştür.
Regresyon analizinin en temel koşullarından biri de yordayıcı değişkenle yordanan değişken arasında doğrusal ilişkidir. Veride doğrusallığı tehdit eden bir durum olup olmadığından emin olmak için matriks saçılım grafikleri incelenmiş ve doğrusallığı tehdit eden bir sorun olmadığı görülmüştür.

Ayrıca evlilik uyumu puanlarının histogramı ve kutu-çizgi grafikleri incelenmiş; dağılımın hem kadın hem erkek katılımcılar için normale yakın olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testi hem kadın hem erkek katılımcılar için normallik sayıltısının ihlal edildiğini önermekle birlikte kutu-çizgi grafiğinde uç değer olarak görünen gözlem noktalarının z değerlerinin .30'a yaklaşmadığı görülmüştür. Tek boyutlu düzeyde kadınların evlilik uyumu puanları için KS değeri=.098, ($p<.01$), erkekler için ise KS değeri= .085 ($p<.05$) şeklinde normalliğin ihlaline işaret etmektedir.

Bağımlı değişkende gözlemlerin normal dağılımının ihlal edilmesinin I. Tür hata üzerindeki etkisinin tolere edilebilir (robust with respect to Type I error) olduğu pekçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (akt: Stevens, 1996). Ayrıca, standartlaştırılmış hatalara ait istatistikler test edilmiş herhangi bir sorun olmadığı. Q-Q plotlarının incelenmesi yoluyla evlilik uyumu hata değerleri dağılımlarının normalliği incelenmiş; gözlem noktalarının Normal PP Plotta 45 derecelik bir açı ile seyrettiğinden dolayı dağılımın normalliği kabul edilmiştir. Böylece, Kolmogorov- Smirnov testine göre evlilik uyum verilerinde hafif bir negatif çarpıklık görülse de diğer gözlemlere göre normallik sayıltısının sağlandığına hüküm verilebilir.

Varyansların homojenliği de (homoscedasticity) çoklu regresyon analizinin sayıltılarından biridir. Varyansların homojenliği standartlaştırılmış hatalar ve tahmin değerlerinin ikili saçılım grafiklerinden incelenebilir. ZRESID ile ZPRED arasındaki saçılım grafiği incelendiğinde belirgin bir desen göze çarpmamıştır. Buna göre kadın ve erkek katılımcılar için hata varyanslarının homojenliğinin sağlandığına hükmedilebilir. Standart tahmin değerlerinin standart regresyon hatalarıyla saçılım grafiği incelendiğinde gözlem noktalarını dikey eksende 0 noktasından yatay bir doğru çizildiğinde doğrunun altında ve üstünde kalan noktaların eşit dağıldıkları görülecektir ki bu husus hataların normalliğine işaret eder. Noktaların yatay eksen boyunca yukarı veya aşağı doğru bir eğilim göstermeden sabit dağılmaları hataların doğrusallığını teyit etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, evlilik uyumunu yordayan değişkenleri belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi temizlenen veri Split fonksiyonu ile Cinsiyete göre ayrıştırıldıktan sonra yapılmıştır. 136 kadın katılımcı için sonuçlar Tablo 3'de verildiği şekildedir.

Tablo 3. *Kadınların Evlilik Uyumlarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	B	R^2	*Standart Hata*	β	*t*
Birinci Adım Ahlaki Olgunluk		.09			
Ahlaki Olgunluk	.33		.09	.29	3.52**
İkinci Adım Özaşkınlık ve Muhafazacı Yaklaşım Değerleri		.20			
Geleneksellik	1.13		.50	.26	2.26*
Yardımseverlik	-1.20		.72	-.19	-1.67
Evrensellik	1.02		.37	.26	2.74*
Güvenlik	.44		.80	.05	.55
Uyma	-1.66		.72	-.25	-2.30*
Üçüncü AdımÖzgenişletim ve Yeniliğe Açıklık Değerleri		.21			
Özyönelim	.42		.51	.10	.82
Uyarılım	.37		.60	.09	.62
Hazcılık	.10		.88	.01	.12
Başarı	-.59		.53	-.12	-1.11
Güç	-.05		.45	-.01	-.12

**= $p< .01$, * = $p< .05$.

Tablo 3'te R^2 değerleri incelendiğinde, kadınlar için evlilik uyumunu yordayan değişkenlerden, ilk adımda analize girilen ahlaki olgunluğun varyansın % 9'unu açıkladığı [$F(1,134)= 12.42$; $p <.01$], ikinci adımda analize dâhil olan geleneksellik, yardımseverlik, evrensellik, güvenlik ve uyma değerlerinin eklenmesiyle bu oranın % 20'ye çıktığı [$F(5,129)= 3.56$; $p <.05$], son adımda analize eklenen özyönelim, uyarılım, haz, başarı ve güç değişkenleriyle birlikte ise % 21'e ulaştığı ancak R^2'deki artışın bu son basamakta anlamlı olmadığı [$F(5,124)=.55$; $p >.05$] görülmüştür. Bununla birlikte her üç modele ait F değerleri anlamlı bulunmuş [birinci adım için $F(1,134)=12.42$, $p<.001$, ikinci adım için $F(7,128)=5.23$, $p<.001$, üçüncü adım için

F(1,124)=3.05, p<.001]; bu sonuç, evlilik uyumunun yordanmasında, yordayıcı değişkenlerin bir kısmının kullanılabileceğine ve R^2'nin sıfırdan farklı olduğuna işaret etmiştir. *t* değerleri incelendiğinde birinci adımda ahlaki olgunluk, ikinci adımda ise geleneksellik, evrensellik ve uyma değerlerinin kadınlarda evlilik uyumunun anlamlı yordayıcıları oldukları görülmüştür.

Tablo 4. *Erkeklerin Evlilik Uyumlarının Yordanmasına Dönük Hiyerarşik Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	B	R^2	*Standart Hata*	β	*t*
Birinci Adım Ahlaki Olgunluk		. 27			
Ahlaki Olgunluk	.43		.06	.52	7.30**
İkinci Adım Özaşkınlık ve Muhafazacı Yaklaşım Değerleri		.30			
Geleneksellik	-.26		.32	-. 08	-.81
Yardımseverlik	.40		.43	.09	.90
Evrensellik	.43		.29	.13	1.48
Güvenlik	-.01		.51	-.00	.00
Uyma	.30		. 53	.07	.58
Üçüncü Adım Özgenişletim ve Yeniliğe Açıklık Değerleri		.35			
Özyönelim	.22		.40	.06	.55
Uyarılım	-.58		.25	-.15	-1.65
Hazcılık	-1.64		.65	-.23	-2.52*
Başarı	.41		.39	.11	1.06
Güç	.32		.29	.11	1.09

**= p< .01, * = p< .05.

Tablo 4'de R^2 değerleri incelendiğinde, erkekler için evlilik uyumunu yordayan değişkenlerden, ilk adımda analize giren ahlaki olgunluğun varyansın % 27'sini açıkladığı [F(1,142)= 53.25; p <.01], ikinci adımda analize dâhil olan geleneksellik, yardımseverlik, evrensellik, güvenlik ve uyma değişkenlerinin eklenmesiyle bu oranın % 30'a çıktığı [F(5,137)= 1.19; p >.05], son adımda analize eklenen özyönelim, uyarılım, haz, başarı ve güç değişkenleriyle birlikte ise yaklaşık % 35'e ulaştığı [F(5,132)=1.92; p >.05] ancak son iki adımda R^2'deki artışın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte her üç modele ait F değerleri anlamlı bulunmuş[birinci adım için F(1,142)=53.25, p<.001, ikinci adım için F(6,137)=9.92, p<.001, üçüncü adım için F(11,132)=6.46, p<.001] bu sonuç, evlilik uyumunun yordanmasında yordayıcı değişkenlerin kullanılabileceğine ve R^2'nin sıfırdan farklı olduğuna işaret etmiştir. *t* değerleri incelendiğinde ahlaki olgunluk ve değerlerden sadece hazcılık değerinin erkeklerde evlilik uyumunun anlamlı yordayıcıları oldukları görülmüştür. Sonuç olarak hem kadın hem de erkek katılımcılarda evlilik uyumunu yordayan en güçlü değişkenin ahlaki olgunluk düzeyi olduğu görülmüştür. Ahlaki olgunluk düzeyinin yanı sıra, değerlerin evlilik uyumunu açıklama gücü irdelendiğinde sonucun erkek ve kadınlar için farklılık gösterdiği, kadınlarda geleneksellik, evrensellik ve uyma değerlerinin anlamlı yordayıcılarken erkeklerde hazcılık değeri anlamlı bir yordayıcı olarak saptanmıştır.

4. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada evlilik uyumunun, cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgulara göre cinsiyete göre evlilik uyumunda anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklar analiz edildiğinde erkeklerin evlilik uyumlarının kadınların evlilik uyumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkeklerin evlilik uyumunun kadınların evlilik uyumu düzeylerinden farklı olmasının sebeplerinden birisi erkeğin daha çok sosyal çevre ile ilişkili ve daha çok ekonomik kaygıları görev edinirken, kadının aile içerisindeki neredeyse tüm işleri kendi sorumluluğu olarak değerlendirmesi yükünü artırmaktadır. Dolayısıyla aile ve evliliğe ilişkin daha kaygılı bir tutum sergilemesi evlilik uyumunu etkiliyor olabilir.

Mevcut çalışmada kadın ve erkek katılımcıların evlilik uyumlarının yordayıcılarını belirlemek için yapılan regresyon analizlerinin sonuçları incelendiğinde; ahlaki olgunluk, değerler alt boyutlarından geleneksellik, evrensellik ve uyma alt boyutlarının kadınların evlilik uyumunun anlamlı yordayıcılarından oldukları görülmüştür. Ahlaki olgunluk, değerler alt boyutlarından hazcılık alt boyutunun ise erkeklerin evlilik uyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular ahlaki olgunluğun hem kadınlar hem erkekler için evlilik uyumunun anlamlı yordayıcılarından olduğunu göstermiştir. Kohlberg'in ahlak gelişiminin en son basamağı olan evrensel ahlak ilkeleri evresinin temel özelliği, bireyin kendisini başkasının yerine koyarak algılayabilmesidir (Topses, 2009). Bu yeterlilik ise, bireyin içsel sorumluluk sahibi olmasını, iç denetim odaklı olabilmesini ve vicdan duygusunun gelişmiş olmasını gerektirir (Kohlberg, 1969). Bu doğrultuda bireylerin ahlaki olgunluklarının yüksek olması empati yeteneklerini yüksek olmasını beraberinde getirmekle birlikte evlilik ilişkisinde eşlerini daha iyi anlayabilmelerini sağlayacaktır. Ayrıca Kohlberg'in vurguladığı ahlaki olgunlukla paralel gelişim göstereceği düşünülen vicdan duygusu da bireylerin evlilik içindeki ilişkilerde daha objektif ve adil bir yaklaşım tarzı sergilemelerini sağlayabilir. Ahlaki olgunluk ile evlilik uyumu konusunda yapılan araştırmalar her ne kadar yetersiz olsa da yürütülen diğer araştırmaların bulguları ahlaki olgunluk ile evlilik uyumu arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Stonsy (2004) aile bireyleri arasında duyarlığın, birçok sorunun aşılmasında etkili olduğunu; duyarlığın eksikliği ya da yokluğunun da bireylerin aile terapisine ihtiyaç duymalarının önemli nedenlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Demirci-Seyrek (2014)

duyarlılığın merhamet, duygudaşlık, anlayış ve insani alt boyutlarının ahlaki olgunluk ile pozitif yönlü ilişkili olduğunu saptamıştır.

Hansen (1990) evli kadın ve erkekler üzerinde yaptığı bir araştırmada ahlaki akıl yürütme düzeyi yüksek olan kadınların düşük olanlara göre evlilik ilişkilerinde daha fazla değişime açık olduklarını belirtmiştir. Yaşam içerisinde meydana gelen birçok değişim (çocuk sahibi olmak, mesleki ve ekonomik değişimler vb.) aileyi yeniden dengesini bulma mecburiyetinde bırakacaktır. Tekrar dengesini bularak değişime uyum sağlamak evlilik uyumunun bozulmasını önleyecektir. Dolayısıyla ahlaki olgunluğun değişime açıklık konusunda sağladığı avantajın evlilik uyumuna pozitif yönde hizmet edeceği düşünülebilir. Ayrıca değişime açık olan bireylerin problem çözmede daha akılcı yaklaşım sergiledikleri, evlilik ilişkilerini analiz etmeye daha istekli ve değişime karşı esnek olmaları da evlilik uyumunu destekleyici faktörlerdendir.

Ahlak, doğru veya yanlış davranış konusunu ele alır ve çiftler arasındaki çatışmaları anlamada önemlidir. Bunun nedeni yaşanan çatışmaların güç, kontrol, fiziksel ve duygusal zarar potansiyeline sahip olmasıdır. Özellikle, çatışma agresif ve hakaret içerikli olduğunda geçerlidir (Goldner, 1999). Aile içi çatışma konusunda ahlaki çerçeve, davranışın yalnızca çevresel bir zorlayıcının ürünü olduğu fikrini reddeder ve bireylerin yıkıcı eylemlerini engelleyebileceğini ve değiştirebileceğini varsayar (Jenkins, 1990). Literatürde birçok araştırma evlilik uyumu ile aile içi şiddet arasında negatif ilişki saptamıştır. Şiddet türlerinin tümü ile evlilik uyumu negatif ilişki göstermiştir (Bozkurt, 2014, İdiz, 2009, Tiwari ve Asthana, 2016). Kişilerarası ilişkilerin temel belirleyicilerinden biri olan ahlaki olgunluk evlilik içindeki iletişim, çatışma süreçleri, aldatma, şiddet, esneklik, karı kocalık rolleri üzerindeki iyileştirici etkileri ile birlikte evlilik uyumunu da pozitif anlamda yordamaktadır.
Ahlaki olgunluk değişkeninden sonra ikinci ve üçüncü basamaklarda değer alt boyutlarının modele eklenmesiyle evlilik uyumunu yordayan değerler tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre değerler alt boyutlarından geleneksellik ve evrensellik alt boyutlarının kadınların evlilik uyumunun pozitif yordayıcısı iken uyma alt boyutunun evlilik uyumunun negatif yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Değerler alt boyutlarından hazcılık değerinin ise erkeklerin evlilik uyumunun negatif yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Yıldız (2012) öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerini sahip oldukları değerler açısından incelediği çalışmasında kişilik özelliklerinden yumuşak başlılık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile geleneksellik değeri arasında pozitif ilişki olduğunu bulmuştur. Geleneksel ailelerde kadın ve erkeğin güçlü alanları birbirinden ayrıldığı için çatışma sınırlanmış olmaktadır (Sayın, 1990). Zhuang, Wong ve Ng (2014), gelenekselliğin Çin'li göçmen işçilerin evlilik memnuniyetini artırdığı ve evlilik doyumunu koruyucu bir faktör olduğunu bulmuştur. Greenstein (1995), geleneksel olmayan cinsiyet rollerine sahip çalışan kadınların evlilik uyumlarının önemli ölçüde düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, cinsiyet rol tutumlarındaki değişiklikleri araştıran bir çalışmada Amato ve Booth (1995) eşlerin geleneksel cinsiyet rollerini daha az benimsemeleri durumunda, algılanan evlilik kalitelerinin düştüğünü ancak kocaların geleneksellik tutumunda azalmanın evlilik kalitesini artırdığını bulmuşlardır. Kadınlardaki geleneksellik değerinin rol tanımlarının kadın ve erkekte farklı algılanmasına sebep olabileceği düşünülebilir. Aile içindeki görevlerin daha net tanımlanmış ve ayrılmış olmasından kaynaklı çatışma yaşanmasının azalmasına sebep olduğu varsayılabilir.

Evlilik uyumunun yordayıcılarından olan evrensellik değeri eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, doğayla bütünlük içinde olmak, erdemli olmak, güzelliklerle dolu bir dünya, toplumsal adalet, açık fikirli olmak ve çevreyi korumak değerlerinden oluşmaktadır. Kohlberg'in (1977) ahlak gelişimi kuramında son basamak olarak ifade ettiği evrensel ahlak ilkeleri evresi soyut ileri evrensel ölçülerin geçerli olduğu ve bireyin kendi vicdan sistemine uygun davranışlar sergilediği evre olarak tanımlanır. Evrensellik ilkesinin değerlerinden olan eşitlik, erdemli olmak, başka fikirlere karşı hoşgörülü olmak, adalet ve barış içinde bir yaşam tercih etmek gibi değerler tüm kişilerarası ilişkilerde olduğu gibi karı kocalık ilişkilerini de pozitif yönde yordayan değerler olduğu düşünülmektedir. Kişinin ilişkiye yönelik bilişsel standartları da (paylaşım, eşitlik, yatırım) evlilikte uyum ve baş etme stratejilerini etkilemektedir (Wunderer ve Schneewind, 2008). Evrensellik değerini oluşturan değerlerden olan eşitlik ilkesi aynı zamanda eşitlikçi toplumsal cinsiyet rol tutumu ile de uyumludur (Yüksel, 2013). Davidson (1984) en iyi evlilik uyumuna sahip bireylerin, ilişkide her bir eşin kendini diğeriyle eşit gördüğü ilişkiler olduğunu belirtmiştir.

Kadınların evlilik uyumunun yordayıcılarından olan bir başka değişken de uyma değeridir. Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarındandır. Bireyleri törelere uymaya yöneltir. (Fichter, 1990; akt. Özensel, 2003). Uyma değeri de başkalarını üzen veya zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylem, eğilim ve dürtülerin kısıtlanmasını ifade eder. Uyma değerleri, bireylerin pürüzsüz etkileşimi ve grup çalışmasını bozabilecek ve zayıflatabilecek eğilimleri engelleme gerekliliğinden kaynaklanmaktadır. Uyma; kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek ve günlük etkileşimde çoğunlukla diğerlerine karşı kendini kısıtlamayı vurgular (Schwartz 2006). Bu durum zaten geleneksel anlamda hareket alanı kısıtlı olan kadının aile içinde de bireysel beklenti ve kendini ifade etme ihtiyacını baskılamakta, kişisel ihtiyaçlarını tatmin etmekten vazgeçmek zorunda bırakmaktadır. Engellenme bireyin memnuniyetsizlik ve öfke duygusu yaşamasına sebep olacaktır. Bu durum onaylanan kadın olmak için özgürlük ve kişisel isteklerinden vazgeçmek zorunda kalan kadının evlilik memnuniyetini bozacaktır. Evlilikten aldığı hazzı azaltacak ve kendini ifade edememenin sebebini evliliğin sınırlılıklarından kaynaklandığını düşünecektir. Uyma değeri, bireyi kendisine sosyal olarak dayatılan beklentilerin lehine bağımlı kılma hedefini paylaşır. Uyma, birinin sıkça etkileşime girdiği kişilere, ebeveynlere, öğretmenlere veya patronlara boyun eğmeyi gerektirir. Benlik için olumsuz sonuçlardan kaçınmak için bunu yapar. (Schwartz, 2006). Bu noktada Solomon Asch'in (1952) uyma deneyi akla gelecektir. Burada birey çevre baskısından kaynaklı olarak kendi doğrusunu sosyal baskıdan kurtulmak için feda ettiği görülmektedir. Ancak bu durum yaşadığı engelleme duygusunu ve bireyin hissettiği stresi ortadan kaldırmayacaktır. Toplulukçu olarak nitelenen Türk toplumunda cinsiyet rolleri açısından toplumsal

baskıyı erkeğe göre daha fazla hisseden kadının aile ve yaşam kalitesi açısından daha fazla etkileniyor olmasını beklenilen bir sonuçtur.

Schwartz (1994) hazcılık değerinin bireysel düzeyde güdüsel içeriğini, bireysel zevke yönelim olarak tanımlamaktadır. Eşlerin birbirleri ile olmaktan haz almaları evlilik uyumunu olumlu etkilerken bireysel anlamda hazcılığın birey için öncelikli değerlerden oluşması evlilik uyumunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Erkeğin kadına göre hazcılık değerine atfettiği öncelik evlilikte de önceliğini koruyor olabilir. Erkeğin öncelikli değerlerinden hazcılık değerinin ve haz alma beklentisinin, istediği ölçü ve periyotlarda giderilememesi engellenmesi anlamına gelecektir. Bu durumun karı koca ilişkilerini ve evlilik uyumunu bozucu etkiler meydana getirebilir. Thogersen ve Ölander'in (2002) değerler ve davranış arasındaki sebep-sonuç ilişkisinin ve bu ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada hazcılık değer tipinin çevre dostu davanışlara negatif etkisi olduğu saptanmıştır. Kadınların iyilikseverlik ve evrenselcilik değer tiplerine, güç-başarı ve hazcılık değer tiplerine göre daha fazla önem verdikleri bulunmuştur (Özdemir, 2013). Bu durumda erkeklere göre kadınlar için hazcılık değeri zaten geri sıralarda iken evli erkeklerdeki hazcılık değerinin yüksek oluşu görüş ayrılıklarını beraberinde getiriyor olabilir. Ailenin bir bireyi olmanın getirdiği görev ve sorumluluklar haz odaklı erkek için bireysel özgürlüğünü tehdit eden, benmerkezci yaşam tarzını baskılayan unsurlar olarak görülüyor olabilir.

Bu araştırmanın sonucu olarak ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:
• Araştırma bulgularına göre erkeklerin evlilik uyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Türkiye' de ailenin hala ataerkil özellikler gösteriyor olması bu sonucun sebeplerinden olabilir. Bu yüzden annenin aile içindeki rol ve yerini iyileştirmek alan çalışanlarının hedefleri arasında yer alabilir.
• Alan çalışanlarına yönelik eğitimler verilerek evlilikte yaşanan uyum ve uyumsuzluklarla değerler arasındaki ilişkiye dikkat çekilebilir.
• Evlilikle ve aile ile daha çok ilişkili olan etik değerler belirlenerek bu değerler gerek aile terapilerinde, gerekse verilecek eğitimlerde kullanılabilir.
• Aynı değişkenler, eşlerin birlikte katılımıyla gerçekleştirilebilir. Ahlaki olgunluk ve değer benzerlikleri araştırılabilir. Mevcut araştırma betimsel çerçevede yapılmış bir çalışmadır. Ahlak veya vicdan eğitimi ve değerler eğitimi verilmesi gibi değişkenler ile deneysel araştırmalarla bulgular desteklenebilir.
• Son zamanlarda boşanma rakamlarında görülen artış göz önünde bulundurularak evli bireylere ve evliliğe hazırlanan çiftlere yönelik etik ve değerler ile ilgili eğitimler verilmesi faydalı olacaktır. Evlenme sürecinde ve evlilik sonrasında yaşanabilecek potansiyel sorunlara ilişkin yaklaşım tarzları ahlaki tutum ve değerler ışığında verilebilir.

Kaynakça

Amato, P. R., & Booth, A. (1995). Changes in gender role attitudes and perceivedmarital quality. *American Sociological Review, 60*, 58–66.

Aydın, M. Z. ve Akyol-Gürler, Ş. (2013). *Okulda değerler eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bardi, A., & Schwartz, S. H. (2001). Values and behavior: Strength and structure of relations. Personality and Social Psychology Bulletin, 29, 1207-1220.

Beil, B. (2003). İyi çocuk, zor çocuk. (çev. C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Bozkurt, A. (2014). Evli bireylerde bağlanma stilleri, aile içi eşler arası şiddet ve evlilik uyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, İstanbul.

Burgess, E.W., & Cottrell, L. S. (1998). Predicting success or failure in marriage. Newyork: Thommas Press.

Calvin, J. (1960). Institutes of the Christian religion II. Ed. by John T Mcneill.

Cole, C. L. (1973). Values and marital adjustment: A test of Homogamy Theory. Unpublished Doctoral Dissertation. Iowa State University Ames, Iowa.

Çileli, M. (1986). Ahlak psikolojisi ve eğitimi. Ankara: V Yayıncılık.

Davidson, B. (1984). A test of equity theory for marital adjustment. Social Psychology Quarterly, 47, 36-42.

Davidson, B.& Sollie, D. L. (1987). Sex role orientation and marital adjustment. Social Behavior and Personality, 15(1), 59-69.

Dilmaç, B. (2007). Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği ile sınanması. Yayımlanmamış Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Doğan, G. (2000). Sosyoloji: Kavramlar ve sorunlar. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Durkheim, E. (1961). Moral education-a study in the the theory and application of the sociology of education. New York: Free Press of Glencoe. USA.

Erbek E., Beştepe E., Akar H., Eradamlar N. ve Alpkan R. L. (2005). Evlilik Uyumu. Düşünen Adam Dergisi, 18(1), 39-47.

Feather, N. T. (1975). Values in education and society. New York: Free Pres.

Fışıloğlu, H. (1992). Lisansüstü öğrencilerin evlilik uyumu. Psikoloji Dergisi, 7(28), 16-22.

Fichter, J. (1994). Sosyoloji Nedir? (çev. N. Çelebi). Ankara: Atilla Kitabevi.

Fowers, B.J. (1993). Psychology as public philosophy: An illustration of the moral dimension of psychology with marital research. Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 13, 124-136.

Goldner, V. (1999). Morality and multiplicity: Perspectives on the treatment of violence in intimate life. Journal of Marital and Family Therapy, 25, 325–336.

Greenstein, T. N. (1995). Gender ideology, marital disruption, and the employmentof married women. Journal of Marriage and the Family,57, 31–42.

Güngör, E. (2000). Değerler psikolojisi üzerine bir araştırma. İstanbul. Ötüken Yayınları.

Hansen, G. L. (1990). Moral reasoning and the marital exchange relationship. The Journal of Social Psychology, 131(1), 71-81.

Hökelekli, H. (2013). Değerler psikolojisi ve eğitim. İstanbul: Timaş Yayınevi.
Hüsameddin E. (2003). Ahlak felsefesi. Konya: Hü-Er Yayınları.
İdiz, Z. (2009). Evlilik uyumu, evlilik yatırımı, aile içi şiddet ve intihar girişimi arasındaki bağlantıların sosyal psikolojik açıdan incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
İlericiler, N. K. (2015). Evlilik uyumunu açıklamada yakın ilişkilerde bağlanma, erken dönem uyum bozucu şemalar ve psikolojik tramvanın rolü. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
İlkketenci, R. (2004). Evli bireylerin problem çözme becerileri ile evlilik uyumları arasındaki ilişki. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
Jenkins, A. (1990). Invitations to responsibility: The therapeutic engagement of men who are violent and abusive. Australia: Dulwich Centre Publications.
Johnson S. L. & Jacob T. (2000). Sequential ınteractions in the marital communication of depressedmen and women. Journal of Consulting and Clinical Psychology,68(1), 4-12.
Kabakçı, E. Tuğrul, C. ve Öztan, N. (1993). Birtchnell Eş Değerlendirme Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 8(29), 31-37.
Kaya, M. ve Aydın, C. (2011). Üniversite öğrencilerinin dini inanç ve ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 30, 15-42.
Kaymakcan, R. (2010). Gençlerin dini değerlere bakışı: Türkiye ve Avrupa karşılaştırması. Değerler Eğitimi Uluslar Arası Konferansında sunuldu, İstanbul.
Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive development approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.). Handbook of socialization theory(347-480). Chicago, IL, Rand McNally.
Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. Theory Into Practice, 16(2), 53-59.
Köknel, Ö. (2007). Çatışan değerlerimiz. İstanbul: Altın kitaplar.
Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59-76.
Lickona, T. (1991). Educating for character: How school can teach raspect andresponsibility. New York: Bantam Books.
Mathieson, K. (2003). Elements of moral maturity. Journal of College and Character, 4(5), 1-10.
Özdemir, Ö. (2013). Sürdülebilir Tüketim Davranışlarında Kişisel Değerlerinrolü: Kadın Öğretim Elemanlarının Giysi Elden Çıkarma Davranışları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. Değerler Eğitimi Dergisi, (3), 217-239.
Özgüven, İ. E. (2000). Evlilik ve aile terapisi. Ankara: PDREM Yayınları.
Özgüven, İ,E. (2001). Ailede iletişim ve yaşam. Ankara: PDREM Yayınları.
Polat, D. (2006). Evli bireylerin evlilik uyumları, aldatma eğilimleri ve çatışma eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
Sardoğan, M. E. ve Karahan, T. F. (2005). Evli bireylere yönelik bir insan ilişkileri beceri eğitimi programının evli bireylerin evlilik uyum düzeylerine etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,38(2), 89-102.
Sayın, Ö. (1990). Aile Yazıları: Evlilik Kurumu ve İlişkileri (Der: Beylü Dikeçligil -Ahmet Çiğdem). Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
Schwartz, S. H. & Sagie, G. (2000). Value consensus and ımportance: A cross-national study. Journal of Cross-Cultural Psychology,31(4), 465-497.
Schwartz, S. H. (1992). “Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries,” In M. Zanna, eds. Advances in Experimental Social Psychology 25. Orlando, FL: Academic. 251-65.
Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, 4, 19-45.
Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. Revue française de sociologie, 42, 249-288.
Silah, M. (2000), Sosyal psikoloji: Davranış bilimi. Ankara: Gazi Kitabevi.
Spainer, G. B. (1979). The measurement of marital quality. Journal of Sex&Marital Therapy,5(3), 288-300.
Stevens, J. P. (1996). Applied multivariate statistics for the social sciences (3rd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Stosny, S. (2004). Compassion power: Helping families reach their core value. The Family Journal: Counseling And Therapy For Couples And Families, 12(1), 58-63.
Suhariadi, F. (2016). Forming values of productive behaviors. The International Journal of Organizational Innovation, 8, 64-76.
Şener, A. ve Terzioğlu, R. S. (2002). Ailede eşler arasında uyuma etki eden faktörlerin araştırılması. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
Şengün, M. (2008). Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
Thogersen, J.& Ölander, F. (2002). Human values and the emergence of a sustainable consumptionpattern: A panel study. Journal of Economic Psychology,23(5), 605-630.
Tiwari, P., & Asthana, M. (2016). Marital adjustment and domestic violence: A correlation study. Indian Journal of Health and Wellbeing, 7(11), 1107-1109.
Topses, G. (2009). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
Tozlu, N. (1992). Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
Tucker, M. W. & O'Grady, K. E. (1991). Effects of physical attractiveness, intelligence, age at marriage, and cohabitation on the perception of marital satisfaction. The Journal of Social Psychology,132, 253-269.
Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.

URL:http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59298e300613f5.61261376 adresinden alınmıştır.
Wunderer, E., & Schneewind, K. A. (2008). The relationship between marital standards, dyadic coping and marital satisfaction. European Journal of Social Psychology, 38, 462-476.
Yıldız, M. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
Yüksel, Ö. (2013). Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
Zhuang, X. Y. Wong, D.F.K., & Ng, T. K. (2014). Cultural values of traditionality / modernity: Their differential impacts on marital conflict and marital satisfaction among female and male migrant workers in China. Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 45, 56-74.

1928-1929 Eğitim Yılında Öğretmen Okullarında Okutulan Yeni Mektep Hıfzıssıhhası Ders Kitabının İncelenmesi

Dr. Gönül Türkan DEMİR
Amasya Üniversitesi
gonul_2818@hotmail.com

Özet

Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitimde hedeflere ulaşmak için üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda hem yetiştirilecek öğretmen sayısının hem de öğretmen yetiştiren okulların niteliğinin ülkenin ihtiyaçları ve çağın gerekliliklerine uygun olarak belirlenmesi gerekmektedir. Osmanlı'nın son dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında *Darulmuallimin* adıyla anılan öğretmen okullarının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde her iki dönemde de gerek nicelik olarak gerekse nitelik olarak kalitenin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öğretmen okullarında niteliğin en önemli belirleyicilerinden birisi de şüphesiz ki çağın gereklerine uygun olarak hazırlanmış bir müfredatın uygulanıyor olmasıdır. Darulmualliminlerin müfredatları incelendiğinde gerek Osmanlı Devleti döneminde gerekse Cumhuriyet Döneminde sürekli değiştirilerek güncel olana yaklaşmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmada incelenen Mektep Hıfzıssıhhası dersine, 1915 ve 1924 müfredatlarında yer verilmiştir. 1937-38 müfredatında ise Okul Sağlığı adıyla devam ettiği görülmüştür. 1970-71 yıllarından itibaren öğretmen yetiştiren okulların yapılarında değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 1979-80 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin programları incelendiğinde Okul Sağlığı dersinin yerine İlkyardım ve Sağlık Bilgisi dersinin getirildiği görülmektedir. Günümüz lisans programları incelendiğinde de Sağlık Bilgisi dersinin devam ettirildiği görülmektedir. Ancak Okul Sağlığı dersinin içerik açısından Sağlık Bilgisi dersinden daha farklı olması nedeniyle okul sağlığı dersinin yerini alması mümkün görülmemektedir. Okul Sağlığı dersinin içeriği incelendiğinde öğretmen eğitimi açısından oldukça önemli bilgilere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma var olan bir durumun ortaya konulmasını amaçlayan betimsel analizle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Çalışmada incelenen Yeni Mektep Hıfzıssıhhası adlı eser İstanbul Erkek Muallim Mektebi Tabiat Muallimi M. Cemal tarafından 1928 müfredatına uygun olarak hazırlanmıştır. Esere İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kütüphanesi kataloğundan ulaşılmıştır. Günümüz Türkçesine çevirisi yapıldıktan sonra dersin içeriğiyle ilgili bilgiler bulgular kısmında verilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler göz önüne alındığında okul sağlığı konusunda bilinçli öğretmenler yetiştirilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır. Ders kitabından hareketle okul sağlığı konusuna dikkat çekmek istenmiş ve günümüz lisans programlarında yer almayan bu dersin öğretmen nitelikleri açısından önemi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Mektep hıfzıssıhhası, Darulmuallimin, Öğretmen okulları, Müfredatlar, Türk eğitim tarihi*

An Examination of the New School Hygiene Course Book in 1928-1929 Teacher Schools

Dr. Gönül Türkan DEMİR
Amasya University
gonul_2818@hotmail.com

Abstract

The training of teachers, the most important element of the education system, is at the forefront of the issues that need to be addressed in order to reach the goals in education. The number of teachers who will be trained in teacher training and the qualifications of the schools that train teachers should be determined in accordance with the needs of the country and the requirements of the times. In the last periods of the Ottoman's and in the first years of the Republic, when the historical development process of the teacher schools called by the name of Darulmuallim was examined, it has been seen that studies have been carried out aiming to increase the qualifications both quantitatively and qualitatively. One of the most important determinants of quality in teachers' schools is the fact that a curriculum prepared according to the needs of the age is being applied. When the curriculums of Darulmuallimins are examined, it is understood that it is aimed to approach to up to date one by constantly changing both in the period of the Ottoman State either Republican Period. The School of Hygiene, which was examined in this study, was included in the curricula of 1915 and 1924. In the 1937-38 curriculum it was observed that it continued with the name of School Health. From 1970-71, changes have been made in the structures of teachers training schools. When the programs of the education institutes that produced classroom teachers in 1979-80 were examined, it seems that the School Health Lesson was replaced by the First Aid and Health Information lesson. It is seen that the Health Information lesson is continued when the current undergraduate programs are examined. However, it is not possible has been seen for the school health lesson to take place because the school health lesson is different from the health information course in terms of content. When the content of the school health lesson is examined, it is understood that there is very important information about teacher education. This work is a qualitative research carried out with descriptive analysis aimed at presenting an existing situation. New School Hygiene which was examined in the study was prepared by M. Cemal who İstanbul Male Teacher School's Nature Teacher in accordance with the 1928 curriculum. The book was accessed from the catalog of the Istanbul Metropolitan Municipality Library. After the conversion to contemporary Turkish, the information about the content of the course is given in the findings section. As a result, it is understood that educating conscious teachers about school health is aimed when the qualifications that teachers should have are taken into consideration. With the help of the textbook, it was asked to draw attention to the issue of school health and this course which is not included in today's undergraduate programs has been emphasized this lesson's importance in terms of teacher qualifications.

Keywords: *The School of Hygiene, Teachers Schools, Curricula, History of Turkish Education*

1. Giriş

Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak için üzerinde durulması gereken konuların başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme konusunda hem yetiştirilecek öğretmen sayısının hem de öğretmen yetiştiren okulların niteliğinin ülkenin ihtiyaçları ve çağın gerekliliklerine uygun olarak belirlenmesi gerekmektedir (Koçak, 1992, 395). Osmanlı'nın son dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Darulmuallimin adıyla anılan öğretmen okullarının tarihsel gelişim süreci incelendiğinde her iki dönemde de gerek nicelik olarak gerekse nitelik oalrak

kalitenin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bilir, 2011, 228-239; Cücük, Bay ve Doğan, 2017, 138). Öğretmen okullarında niteliğin en önemli belirleyicilerinden birisi de şüphesiz ki çağın gereklerine uygun olarak hazırlanmış bir müfredatın uygulanıyor olmasıdır. Darulmualliminlerin müfredatları incelendiğinde gerek Osmanlı Devleti döneminde gerekse Cumhuriyet Döneminde sürekli değiştirilerek güncel olana yaklaşmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır.
Bu çalışmada incelenen Mektep Hıfzıssıhhası dersine Darulmualliminlerin 1915 ve 1924 müfredatlarında yer verilmiştir. 1937-38 müfredatında ise Okul Sağlığı adılya devam ettiği görülmüştür. 1970-71 yıllarından itibaren öğretmen yetiştiren okulların yapılarında değişiklikler gerçekleşmiştir. 1979-80 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin programları incelendiğinde Okul Sağlığı dersinin yerine İlkyardım ve Sağlık Bilgisi dersinin devam ettirildiği görülmektedir (Akyüz, 2015, 281; 380-382). Ancak Okul Sağlığı dersinin içerik açısından Sağlık Bilgisi dersinden daha farklı olması nedeniyle yeni getirilen dersin Okul Sağlığı dersinin yerini alması mümkün görünmemektedir.

Araştırmanın Amacı
Bu çalışmanın amacı; öğretmen okullarının müfredatlarında bulunan Okul Sağlığı dersinin içeriğinin, o dönem uygulamada olan programa uygun olarak hazırlanmış bir ders kitabı üzerinden incelenmesidir. Okul Sağlığı dersinin içeriğinin ortaya konulmasıyla bu derse Darulmuallimin programlarında yer verilmesinin amacının anlaşılması ve dersin öğretmenlere katkısının tartışılması da çalışmanın amaçlarındadır. Nitelikli öğretmen tartışmalarının ve öğretmen niteliklerinin çokça tartışıldığı günümüzde öğretmen yetiştirme tarihimizin ayrıntılı olarak ele alınmasının geçmişteki uygulamaların ve öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen yeterliliklerin daha iyi anlaşılmasının günümüz ile karşılaştırma yapılmasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem
Araştırma Modeli
Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olamadığı durumlarda araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyallerin araştırmaya dahil edilmesi mümkündür. Doküman incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılabileceği gibi diğer yöntemlerin yanında ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217). Bu çalışmada tek başına yöntem olarak kullanılmıştır.

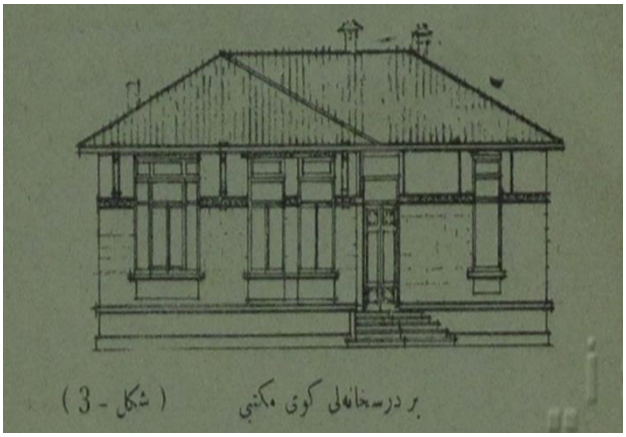
Verilerin Toplanması ve Analizi
Çalışmada incelenen Yeni Mektep Hıfzıssıhhası adlı ders kitabına İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kütüphanesi kataloğundan ulaşılmıştır. İstanbul Erkek Muallim Mektebi Tabiat Muallimi M. Cemal tarafından hazırlanan eserin günümüz Türkçesine transkripsiyonu yapılmış ve içeriği bulgular kısmında verilmiştir.

3. Bulgular
Çalışmada incelenen *Yeni Mektep Hıfzıssıhhası* adlı eser, 1928-1929 eğitim-öğretim yılı için İstanbul'da basılmıştır. Eserin kapak kısmında *"Muallim mektepleri programına muvafıktır"* ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadeden kitabın içeriğinin uygulamadaki programla örtüştüğü fikrine varmak mümkündür. Kitabın başında Medhal başlığı altında kısaca hıfzıssıhhanın ne olduğu ve önemi üzerine açıklamalar yapılmış ve bu dersin amacı şu şekilde ifade edilmiştir. *"Muallimler yalnız ders okutmakla değil, idarelerine tevdii olunan çocuklardan kanlı, canlı bir nesil yetiştirmekle de mükelleftir. İşte mektep hıfzıssıhhasının gayesi de bunu temin etmektir."*

Dünyada mektep hıfzıssıhhası ile yapılan çalışmaların önemine de dikkat çekilerek 1904 (Nürnberg), 1907 (Londra), 1910 (Paris) 1913'te düzenlenen «Beynelmilel Mektep Hıfzıssıhhası» kongrelerinde okulların maddi ve manevi ortamını iyileştirmek için yapılan çalışmalara da değinilmiş ve kendilerinin bu konudaki gelişmeleri yakından takip ettikleri belirtilmiştir.

İncelenen eser Medhal, Birinci Kısım ve İkinci Kısım olarak üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci Kısım kendi içinde dokuz alt bölümden oluşurken, İkinci Kısım kendi içinde dört alt bölümden ibarettir. Kitabın sonunda ise hıfzıssıhhayla ilgili yürürlükte olan nizamname ve talimatnameler aynen yayınlanmıştır.

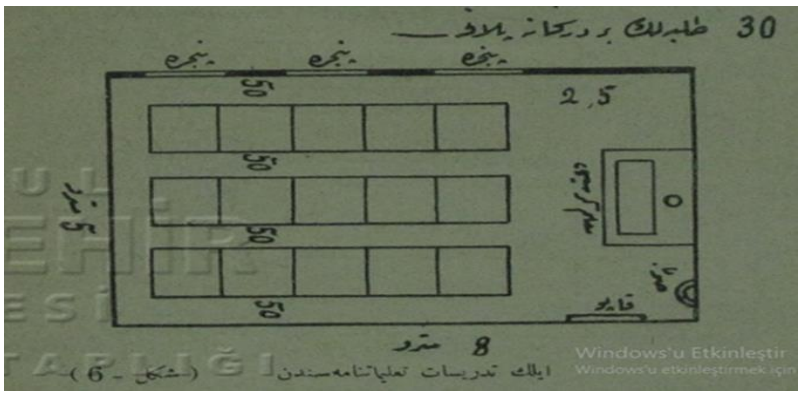
Birinci Kısım: Mektep
Kitabın birinci kısmının ilk bölümünde Mektep Binası, Mevkii, Sathı, Arazinin kurutulması, Mektebin vaziyeti, Duvarlar, Çatı, Döşemeler, Kat, Su alt başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıklar altında bir okul binasının nasıl olması gerektiği, binanın yapılacağı arazinin taşıması gereken özellikler, okulun arazi üzerinde nasıl konumlandırılması gerektiği, okul binasının duvarlarının nasıl yapılması gerektiği, kullanılacak olan döşemelerin sağlık açısından uygunluk kriterleri gibi konularda ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.



Şekil 1. *Bir Dershaneli Köy Mektebi*

İkinci bölümde ise Sınıf ana başlığı altında, bir sınıfta mevcut talebe adeti, dershanenin şekli, pencereler, sıralar, muallim kürsüsü, yazı tahtası, dershanenin döşemesi, duvarlar, tavan, kapı alt başlıklarına yer verilmiştir. Bu başlıklar altında sınıfların büyüklükleri, sınıfta bulunabilecek en fazla öğrenci sayısının ne kadar olduğu, sınıf planı, pencerelerin boyutları ve konumları, sıraların konumlandırılması, öğretmen masasının sınıfta bulunması gereken yer, dersliklerin döşemelerinde kullanılacak malzemelerin sağlık kurallarına uygunluğu, sınıf duvarlarının, tavanının yüksekliklerinin, boyanmasının sağlık açısından uygunluk kriterleri gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Ayrıca ilgili konularla ilgili çok sayıda görsel de kullanılmıştır.

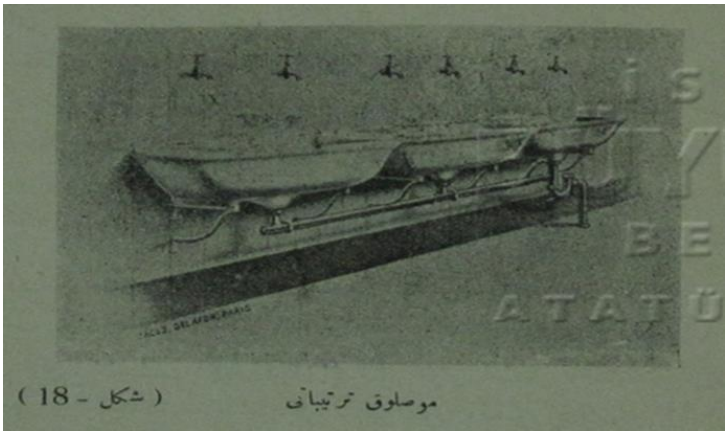
Şekil 2. *50 Talebelik Bir Dershane Planı*



Şekil 3**.** *30 Talebelik Bir Dershane Planı*

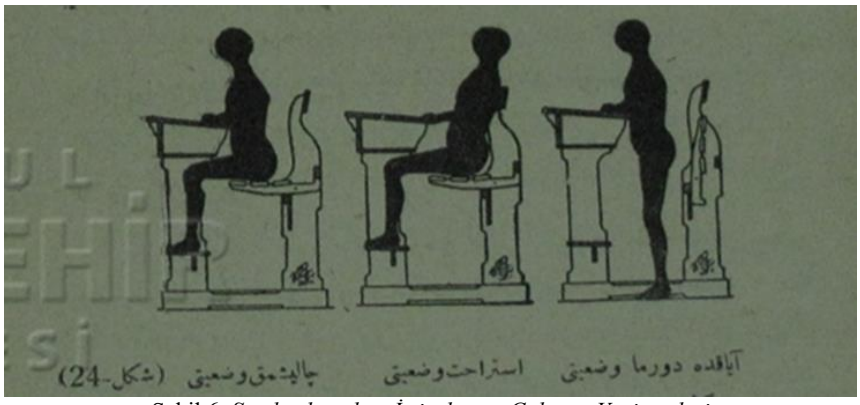
Kitabın üçüncü bölümünde ise Nehhari Mektepler ve Yatılı Mektepler olarak iki ayrı kısımda bir okulda bulunması gereken bölümlerle ilgili açıklamalar yapılmıştır. Nehhari mekteplerde bulunması gereken bölümler; *mektebin dahili taksimatı ve müştemilatı, bir mektebin dahili taksimat itibariyle havi olması gereken özellikleri, harici manzara, cümle kapısı, medhal, dehliz, merdiven, koridorlar, melbusat odası, intizar salonu, müdür odası, tabip ve muayene odası, kapalı teneffüs mahali, bedeni terbiye salonu, resim dershanesi, el işleri – dikiş ve nakış salonu, mürebbiyenin meskeni, açık teneffüs mahali (avlu), bahçe, helalar, tebevvül mahalleri (erkek çocuklarına mahsus), musluklar, ders mahalleri* başlıkları altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yatılı mekteplerde ise bu bölümlere ilaveten *yatakhaneler, yemekhane, mabah, hastane (revir), istihdam mahalleri ve lavabolar* gibi kısımların bulunması gerektiği belirtilmiş ve tüm bu kısımların sağlık açısından uygunluk kriterlerinin nasıl olduğu açıklanmıştır. Yine bu bölümde de okulun ilgili bölümlerine ait olan pek çok görsel kullanılmıştır.

Şekil 4. *Bir Kapalı Teneffüs Mahali*

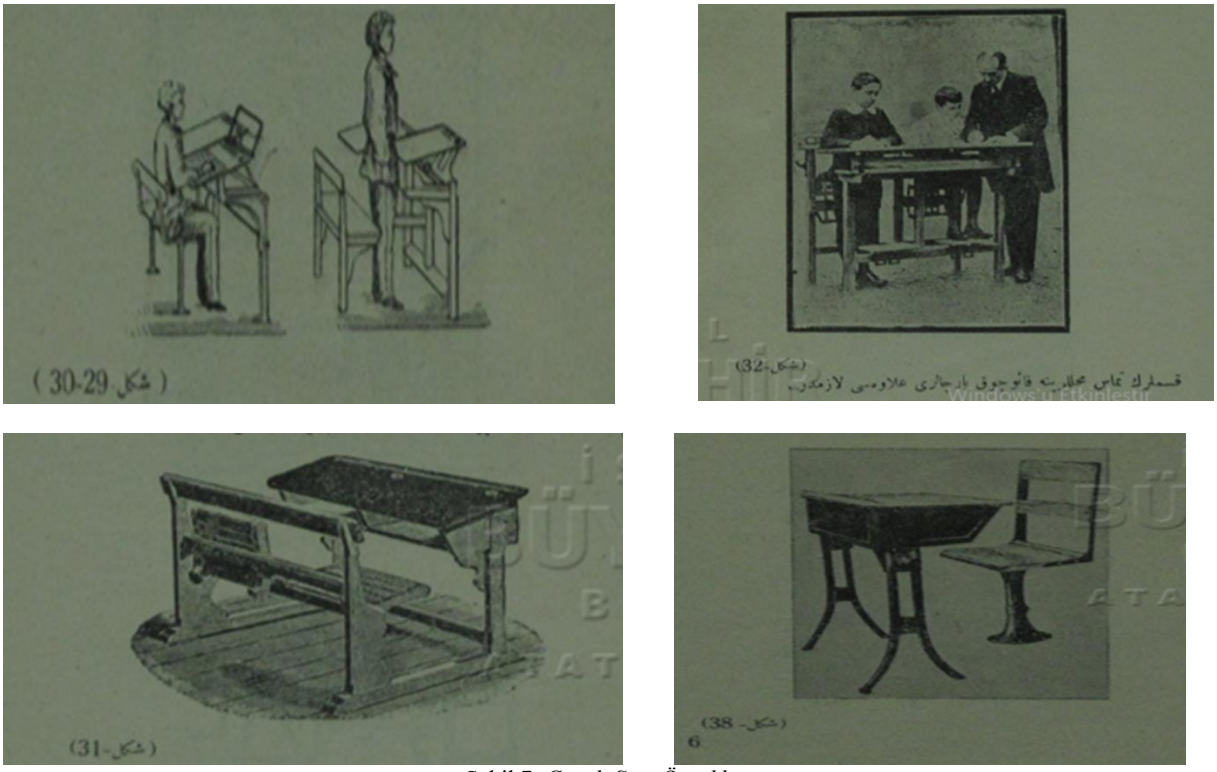


Şekil 5. *Musluk Tertibatı*

Dördüncü kısımda ise *Mektep Eşyası* başlığı altında okullarda kullanılan eşyalar ve öğrencilerin bu eşyaları kullanırken dikkat etmesi gereken sağlık kurallarına değinilmiştir. *Sıralar, eski mektep eşyasının kusurları, sıhhî sıralar, çalışma vaziyeti, istirahat vaziyeti, ayakta durma vaziyeti, sıhhî sıraların fizyolojik esasları, sıhhî sıralarda rahle ve pikenin ebadı, mektep sıraları, pike, rahle, mesafeler, sıraların muhtelif şekilleri (rahle ve pikesi sabit olanlar, rahlesi müteharrik pikesi sabit olanlar, rahlesi sabit pikesi müteharrik olan sıralar, hem rahlesi hem pikesi müteharrik olan sıralar, arkalıklı pike yerine iskemle ikame edilen sıralar, ana mektep sıraları)* başlıklarının altında gerekli açıklamalar yapılmış ve bunlarla ilgili çeşitli görsellere yer erilmiştir.



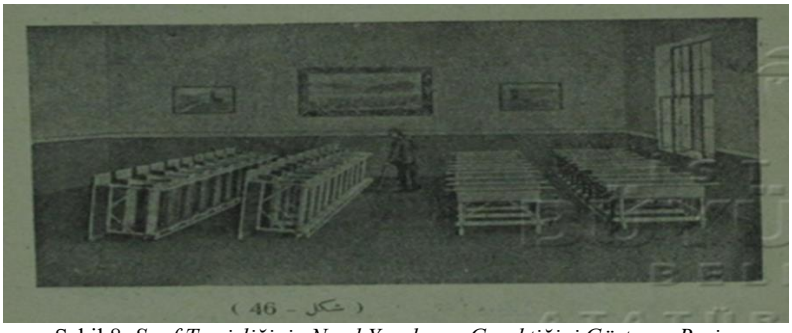
Şekil 6. *Sıralarda yakta, İstirahat ve Çalışma Vaziyyetleri*



Şekil 7. *Çeşitli Sıra Örnekleri*

İncelenen kitabın beşinci kısmında *Mektep kitap ve defterleri* başlığı altında okulda okutulacak olan kitapların kâğıt, yazı, punto gibi özelliklerinin uygun olması gereken kriterler belirtilmiş ve okuma fizyolojisiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci kısımlarda ise ssırasıyla *mekteplerin aydınlatma*sı, *ısıtması* ve *havalandırması*yla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Bu konularda dikkat edilmesi gereken sağlık kuralları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Dokuzuncu kısımda ise *Tathirat/Temizlik* başlığı altında dezenfeksiyon ne demek, dezenfeksiyon yöntemleri ve dezenfeksiyon işlemlerinin nasıl yapılması gerektiği açıklanmıştır. Bu işlemlerle ilgili görsellere de yer verilmiştir. Şekil 8'de bir sınıfın temizlenmesi sırasında sıraların yan yatırılıp altlarının düzgün temizlenmesi gerektiğini anlatan resim bu görsellerden en dikkat çekici olanıdır.



Şekil 8**.** *Sınıf Temizliğinin Nasıl Yapılması Gerektiğini Gösteren Resim*

İncelenen eserin ana bölümlerinden ikincisi ise *Mektepli* başlığında verilmiştir. Bu bölümde dört alt bölüm halinde okul çocuklarının gelişim dönemleri, bu dönemlerde dikkat edilmesi gereken noktalar, öğretmen tarafından takibi okulda yapılabilecek olan bazı tetkikler ve bunların nasıl yapılması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmış ve konularla ilgili pek çok görsel kullanılmıştır. Benden gelişiminin sağlıklı bir şekilde tamamlanabilmesi için okul çocuklarının uyku düzenleri ve beslenmeleri ile ilgili de açıklamalara yer verilmiş ayrıca yatılı okullar için bir yıllık bir yemek listesi de düzenlenmiştir. Bu listede besinlerin dengeli dağılımına dikkat edilmiş, birbirine alternatif olabilecek seçeneklere de yer verilmiştir. Çocukların fiziksel gelişimleriyle ilgili bilgilerden sonra onların zihinsel gelişim düeyleriyle ilgili de açıklamalar yapılmış, günün hangi saatlerinin çalışma için uygun olduğu, hangi saatlerinin istirahat için uygun olduğu, ders süreleri ayarlanırken dikkat edilmesi gereken noktalar, haftalık ders progrmanın nasıl düzenlenmesi gerektiği ve çocuklarda meyedana gelebilecek olan zihin yorgunluğunun öğretmen tarafından nasıl tespit edileceği gibi noktalara da değinilmiştir.

Kitabın son kısmında ise okullara ait olan *"Bilumum Mekatipte Emraz-ı Sariyenin Men'i, Tevessüü ve İntişarı Hakkında Nizamname"* ve *"Hıfzıssıhha Talimatnamesi"* aynen yayınlanmıştır. Bu belgeler de okul sağlığının korunması için o dönemde resmen yürürlükte olan nizamname ve talimatnamelerdir.

4. Sonuç ve Tartışma

İncelenen eserin içeriği göz önüne alındığında öğretmen okullarında verilen Mektep Hıfzıssıhhası adlı dersin içeriğinin oldukça önemli noktaları ele aldığı görülmektedir. Mektep Hıfzıssıhhası dersinin günümüzde eğitim fakültelerinin lisans programlarında yer alan Sağlık Bilgisi dersinden oldukça farklı konuları ele aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu dersin içeriğine vakıf olmalarının hem düzenli ve sağlıklı bir okul ortamının oluşmasında hem de öğrencilerini tanıma ve gelişimlerini takip etmeleri konusunda oldukça fayda sağlayacağı açıkça görülmektedir. Mektep Hıfzıssıhhası dersi, bir öğretmenin tek görevinin bilgi aktarmak olmadığını, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünlük içerisinde düzenlenmesinin önemini ve gerekliliğini gösteren bir derstir. Kitabın sonunda verilen nizamname ve talimatnamelerde okul sağlığı konusunun dönemin Maarif Vekâleti tarafından da ciddiyetle ele alındığını göstermektedir. *"Bilumum Mekatipte Emraz-ı Sariyenin Men'i, Tevessüü ve İntişarı Hakkında Nizamname"* adlı nizamname 10 Şubat 1912 tarihinde yayınlanmış olup, Türkiye'de okul sağlığı çalışmalarıyla ilgili olarak hazırlanan en eski belgedir (https://hsgm.saglik.gov.tr/) ve 1928-29 öğretim yılında da halen uygulamada olduğu anlaşılmaktadır. Mektep Hıfzıssıhhası adlı dersin içeriğinin bir ders kitabı üzerinden ele alındığı bu çalışma o dönemde öğretmenlerin her bakımdan donanımlı olmalarına önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca kitapta ele alınan konulardan yola çıkarak okul ortamının tamamen öğrencinin özellikleri dikkate alınarak sağlıklı bir hale getirilmesinde öğretmene de büyük rol verildiğini söylemek mümkündür.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi.* Ankara: Pegem Akademi.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fkültesi Dergisi,* 44 (2), 223-246.

Cücük, E. Bay, E. ve Doğan, A. (2017). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci giriş şartları ile usullerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi (Nizamname ve talimatnamelere göre). *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 16 (1), 136-161.

Koçak, K. (1992). İlköğretimde öğretmen yetiştirme ve istihdamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 395-402.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/okul-sagligi/okul-sağlığı-çalışmaları.html Erişim Tarihi: 03.09.2018 sa.15.23.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması – II Dersine Yönelik Görüşleri

Arş. Gör. Dr. Elvan İNCE AKA
Gazi Üniversitesi
elvanince@gazi.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Kadriye KAYACAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi
kkayacan@konya.edu.tr
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Gazi Üniversitesi
sarikaya@gazi.edu.tr

Özet

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ile birlikte eğitim kurumları ve öğretmenlerin sorumlulukları artmakta ve bu durum eğitimcilerin daha nitelikli olmalarını gerektirmektedir. Eğitimcilerin nitelikli olmalarındaki en önemli basamak ise öğretmen eğitimidir (Demircioğlu, 2010). Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının fakültelerde aldıkları kuramsal eğitimin yanı sıra uygulama okullarında kazandıkları deneyimler çok önemli bir yer edinmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması dersi kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasını, adayların karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili mesleğe başlamadan önce fikir sahibi olmalarını ve gördüklerini, öğrendiklerini uygulama fırsatı sağlayan önemli bir derstir. Adaylar bu ders kapsamında haftalık olarak günlük plan yapar ve uygular. Daha sonra bu uygulamaya uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek dönütler verilir. Öğretmenlik uygulaması dersi sonunda dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanır (YÖK, 2007). Sonuç olarak yapılan bu araştırmada, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşlerini (karşılaşılan zorluklar, ayrılan süre, öneriler) yansıtırken mesleğe ilişkin incelikleri kavrayabilmeleri adına literatüre yeni bir derinlik ve zenginlik kazandıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine yönelik görüş ve önerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: 1. ÖUD(Öğretmenlik Uygulaması Dersi) kapsamında uygulama okulunda yaşanılan zorluklar nelerdir? 2. ÖUD kapsamında fakültede yaşanılan zorluklar nelerdir? 3. ÖUD'nin öğretmenlik mesleği yeterliği ile ilgili adaylara yaptığı katkılar nelerdir? 4. ÖUD kapsamında uygulama okullarına ayrılan süre öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılayabilecek düzeyde mi? 5. ÖUD'nin etkili ve verimli işlenebilirliğine yönelik adayların önerileri nelerdir? Bu araştırma, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla tarama modelinde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden öğretmenlik uygulaması - II dersini alan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taraması sonucu görüşme formu soruları oluşturulduktan sonra form, 3 fen eğitimcisi tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Toplam 5 açık uçlu sorudan oluşan formun doldurulması amacıyla öğretmen adaylarına 30 dk süre verilmiştir. Araştırmada açık uçlu sorulara verilen cevaplar, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte, adayların her bir soruya verdikleri yanıtlar, ilgili alanyazın dikkate alınarak oluşturulan anahtar kavramlara göre kodlanmış ve bu anahtar kavramlar araştırmacılar tarafından belirlenen temalar altında toplanmıştır. Her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak şu şekilde verilebilir: ÖUD kapsamında yapılan uygulamada yaşanılan zorlukların çoğunlukla adayların dersi kendilerinin anlatmamaları, yapılan etkinliklerle ilgili yeterli dönüt alamamaları, lisans eğitiminde aldıkları alan derslerini ilköğretim seviyesindeki fen bilimleri dersi ile ilişkilendirememeleri yönündedir. Ancak bu uygulama ile okul/sınıf ortamını ve öğrencileri daha yakından tanıma fırsatlarının olduğu, ders anlatımlarında lisans eğitiminde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde (öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, özel öğretim yöntemleri) öğrendiklerini uygulama imkanı buldukları, okul atmosferini gerçekten sınıfın öğretmeni olarak bire bir yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Adaylar, uygulama süresinin yetersiz olduğunu hatta öğretmenlik uygulaması dersinin sadece üniversite son sınıfta değil lisans eğitimi süresince alınması gereken bir ders olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik uygulaması dersi, Fen bilimleri öğretmen adayı*

Opinions Of Preservice Teachers Of Science For The Teaching Practice – Ii Course

Res. Asst. Dr. Elvan İNCE AKA
Gazi University
elvanince@gazi.edu.tr
Asst. Prof. Dr. Kadriye KAYACAN
Necmettin Erbakan University
kkayacan@konya.edu.tr
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA
Gazi University
sarikaya@gazi.edu.tr

Abstract

Along with the rapid change of today, the responsibilities of educational institutions and teachers are increasing, and this condition is requiring the educators to be more qualified. And the most significant step in being qualified is the education of teachers (Demircioğlu, 2010). In the education process of teachers, the experiences that the preservice teachers gain at practice schools as well as the theoretical education they get at the university are having a great importance (Gökçe and Demirhan, 2005). In this context, the teaching practice course is an important one enabling the preservice teachers to put their theoretical knowledge into practice, to have an opinion on the conditions they may possibly encounter before starting the profession, and

to implement what they see and learn. Within the scope of this course, the preservice teachers make and implement daily plans on a weekly basis. And then, that practice is evaluated by the practice teacher, instructor and students, and feedbacks are obtained. By the end of the teaching practice course, a portfolio covering all the practices realized during the term is prepared (Council of Higher Education, 2007). Consequently, it is being considered that a new depth and wealth will be provided for the literature by this research for the preservice teachers to be able to comprehend the particular relevant to the profession while reflecting the opinions (difficulties encountered, period allocated, suggestions) regarding the teaching practice course. In this context, the purpose of the research is to examine the opinions of preservice teachers of science for the teaching practice –II course. In the direction of this purpose, answers for the following questions have been sought in the research. 1. 1. What are the difficulties encountered at practice school within the scope of TPC (teaching practice course)? 2. What are the difficulties encountered at the university within the scope of TPC? 3. What are the contributions provided by TPC to the preservice teachers regarding competence in teaching profession? 4. Is the time allocated at practice schools within the scope of TPC at a level that will be able to meet the competences in teaching profession? 5. What are the suggestions of the preservice teachers regarding the effective and efficient teaching of TPC? This research is a qualitative study designed in scanning model in order to determine the opinions and suggestions of preservice teachers of science for the teaching practice course. This research had been conducted with 12 preservice teachers –of 4th grade studying at Department of Science, School of Mathematics and Science of a public university in Ankara in the academic year of 2017-2018- who were taking the course of teaching practice –II. In the determination of study group of the research, criterion sampling method –from among purposeful sampling methods- had been used. In the research, open-ended interview form –prepared by the researchers in order to determine the opinions and suggestions of preservice teachers of science for the teaching practice course- had been used. After determining the questions of interview form as the result of literature review, the form had been examined by 3 educators of science, and the required corrections had been made. In the research, the answers provided for the open-ended questions had been subjected to content analysis. In this process, the answers provided by the preservice teachers had been coded as per the key concepts formed considering the relevant literature, and such key concepts had been gathered under themes determined by the researchers. The frequency of repetition of each category had been determined. The results obtained from this research, performed in order to determine the opinions and suggestions of preservice teachers of science for the teaching practice course, can be listed as follows in general. In the practice performed within the scope of TPC; it had been found that the preservice teachers are mostly unable to give the lecture by themselves, that they are unable to get sufficient feedback regarding the events performed, and that they are unable to link the courses taken during undergraduate study with the science course at primary education level. But by this practice, it had been revealed that they have the opportunity of knowing the school/classroom environment and the students better, that they find the opportunity to apply what they had learned in teaching profession knowledge courses (instructional technologies and material development, classroom management, special teaching methods) during their undergraduate study in giving lecture, and that they really feel the school's atmosphere as the teacher of the classroom. The preservice teachers had expressed that the period of practice was insufficient, and that teaching practice course is one that is required to be taken along the undergraduate study and not just during the senior year.
Keywords: *Education of teachers, Teaching practice course, Preservice teachers of science*

1. Giriş

Günümüzde yaşanan hızlı değişim ile birlikte eğitim kurumları ve öğretmenlerin sorumlulukları artmakta ve bu durum eğitimcilerin daha nitelikli olmalarını gerektirmektedir ki eğitimcilerin nitelikli olmalarındaki en önemli basamak öğretmen eğitimidir (Demircioğlu, 2010). Ülkemizde öğretmen eğitiminin kalitesinin arttırılması amacıyla 1994 yılında YÖK ve Dünya Bankası'nın işbirliği ile "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" başlatılmıştır. Bu projede, daha kaliteli bir öğretmen profilinin geliştirilmesi için gereken koşullar tartışılmış ve öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi ile ilgili bilgi ve becerilerinde eksiklikler olduğu saptanmıştır (Harmandar ve ark., 2000). Öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının fakültelerde aldıkları kuramsal eğitimin yanı sıra uygulama okullarında kazandıkları deneyimler çok önemli bir yer edinmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Çünkü öğretmenlik uygulaması dersi kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılması için vazgeçilmez olan ve adayların karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili mesleğe başlamadan önce fikir sahibi olmalarını sağlayan, gördüklerini, öğrendiklerini uygulamalarına fırsat veren önemli bir derstir. YÖK lisans programında okullarda uygulamaya yönelik üç ders bulunmaktadır ki bunlar Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I, Öğretmenlik Uygulaması II'dir.

Okullarda yapılan uygulamalar, öğretmen adaylarının bu meslek için uygun olup olmadığının farkına varmalarını, mesleğe ilişkin deneyim edinmelerini ve sosyalleşmelerini de sağlamaktadır (LaMaster, 2001). Adaylar bu ders kapsamında haftalık olarak günlük plan yapar ve uygular. Daha sonra bu uygulamaya uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek dönütler verilir. Öğretmenlik uygulaması dersi sonunda da dönem boyunca yapılan çalışmaları içeren bir portfolyo hazırlanır (YÖK, 2007). İlgili alan yazın incelendiğinde, (Aslan, Sağlam, 2018; Aytaçlı, 2012; Eraslan, 2009; Karasu Avcı, Ünal İbret, 2016; Tepeli, Caner, 2014) "Öğretmenlik Uygulaması" ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir.

Öğretmen eğitimi programının son sömestrinde yer alan bu aktivite öğretmen adaylarının yoğun şekilde KPSS'ye yönelik hazırlık kurslarına katıldığı ve okul öğretmenlerinin öğrencilerini OKS'ye hazırlama ve müfredatı tamamlama telaşı içinde oldukları aynı döneme denk gelmektedir. Tüm bu aktivitelerin aynı zamana denk gelmesi öğretmen ve staj öğrencilerini öğretmenlik uygulaması aktivitesi için rol ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında baskı altında bırakmaktadır. Bunun sonucu olarak hem öğretmen hem de aday öğretmenler fakülte-okul işbirliği çerçevesinde yürütülen bu aktiviteyi ikici plana bırakmaktadir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulunda yaşadığınız zorluklar nelerdir?
2. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakültede yaşadığınız zorluklar nelerdir?
3. Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği yeterliği ile ilgili adaylara yaptığı katkılar nelerdir?

4.Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarına ayrılan süre öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılayabilecek düzeyde mi?
5. Öğretmenlik uygulaması dersinin etkili ve verimli işlenebilirliğine yönelik önerileriniz nelerdir?
Sonuç olarak yapılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşlerini (karşılaşılan zorluklar, ayrılan süre, öneriler) yansıtmalarının ve adayların mesleğe ilişkin incelikleri kavrayabilmelerinin literatüre yeni bir derinlik ve zenginlik kazandıracağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla tarama modelinde tasarlanmış nitel bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Bu araştırma, 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bir devlet üniversitesinin Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden öğretmenlik uygulaması - II dersini alan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir.
Araştırmanın çalışma grubunun belirlemesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Veri toplama aracı

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazın taraması sonucu görüşme formu soruları oluşturulduktan sonra form, 3 fen eğitimcisi tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Toplam 5 açık uçlu sorudan oluşan formun doldurulması amacıyla öğretmen adaylarına 30 dk süre verilmiştir. Açık uçlu soru, araştırmacının incelemek istediği olguyu esnek ve sınırlamadan bir yaklaşımla ele alma kolaylığı sağlar. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Analizi

Araştırmada açık uçlu sorulara verilen cevaplar, içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, verilerin kodlanması, kategorilerin (temaların) bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte, adayların her bir soruya verdikleri yanıtlar, ilgili alanyazın dikkate alınarak oluşturulan anahtar kavramlara göre kodlanmış ve bu anahtar kavramlar araştırmacılar tarafından belirlenen temalar altında toplanmıştır. Her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Araştırmanın iç tutarlılığı için belirlenen temalar altında toplanan verilerin anlamlı bir bütün oluşturmasına, dış tutarlılığı için de temaların birbiri içerisinde bir bütünlük sağlamasına dikkat edilmiştir.

3. Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde sunulmuş ve adayların direkt alıntıları kullanılarak açıklanmıştır.
Adaylara ilk olarak "Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulunda yaşadığınız zorluklar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve kodlar belirlenerek freakans değerleri ile birlikte Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Adayların Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Okulunda Yaşadıkları Zorluklar Frekans Değerleri*

Sınıf yönetimi	Frekans
Sınıfın öğretmeni olarak görülmemek	4
Sınıfa tam hakim olamamak	3
Yeterli dönüt alamamak	2

Tablo 1 incelendiğinde, adayların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulunda yaşadıkları zorluklar sınıf yönetimi temasında toplandığı görülmektedir. Bu tema başlığı altında Sınıfın öğretmeni olarak görülmemek (f:4), Sınıfa tam hakim olamamak (f:3) ve yeterli dönüt alamamak (f:2) kodları yer almaktadır. Adayların bu tema ve kodlara örnek oluşturan görüşlerinden bazıları şunlardır:
"Uygulama okulundaki öğretmenlerin sınıfı bize tam bırakmamaları sebebiyle öğrencilerle tam bir iletişim kuramıyoruz" (Ö.A.3). "Bazen öğrenciler bizi öğretmen olarak görmüyorlardı. Bizim yaptığımız etkinlikleri pek önemsemiyorlardı" (Ö.A.8). "Öğretmenimiz stajyer yetiştirebilecek, yol gösterebilecek, dönüt alacağımız biri olmadığı için bize pek katkı sağlamadı" (Ö.A.5).
Adaylara "Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakültede yaşadığınız zorluklar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve kodlar belirlenerek frekans değerleri ile birlikte Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Adayların Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Fakültede Yaşadıkları Zorluklar Frekans Değerleri*

Nedeni	Frekans
Sorumlu öğretim elemanı	1
Vize ve final zamanı	1

Tablo 2 incelendiğinde, adayların fakültede yaşadıkları zorlukların nedeni teması başlığı altında dersin sorumlu öğretim elemanı (1), vize ve final sınav zamanı (1) kodlarında toplandığı görülmektedir. Adayların çoğunluğu fakültede zorluk yaşamadıklarını dile getirirken, 2 aday konuyla ilgili olarak "*Uygulama okulumuzdaki ders saatinde üniversitemizde vize ve finallerimiz olduğu için staj saatleriyle çakıştığında zorluklar yaşadık" (Ö.A.12).*
"Danışman öğretmenimiz tüm konularda biraz uğraştırdı"(Ö.A.4) şeklinde görüş bildirmiştir.
Adaylara "Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği yeterliği ile ilgili katkıları nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve kodlar belirlenerek frekans değerleri ile birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmenlik Mesleği Yeterliği ile İlgili Katkıları Frekans Değerleri*

Öğretmenlik mesleği yeterliği becerileri	Frekans
Sınıf yönetimi	10
İletişim	7
Ders anlatma ve alan bilgisine hakimlik	5

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği yeterliği ile ilgili olarak sınıf yönetimi (f:10), iletişim (f:7) ve ders anlatma ve alan bilgisine hakimlik (f:5) kodları görülmektedir.
Bu konuda adayların ortak görüşünü yansıtan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:
"Nasıl öğretmen olmamız gerektiğini öğretti. Sınıf ortamını kontrol altına almayı, öğrenciler ile doğru ilişkiler kurmayı, heyecanımı yenmeyi, kendimi daha kolay ifade etmemi ve etkili ders anlatmayı öğrendim"(Ö.A.5).
"Öncelikle dersi nasıl anlatmam konusunda çeşitli seçenekler sunuldu bana ve ders anlatırken bende onları kullandım. Öğrencilere yeri geldiğinde sesini yükseltmeden uyarmak, yeri geldiğinde arkadaş gibi olmak gerekir" (Ö.A.7).
"Mesleğimi sahasında görebilmemi sağladı"(Ö.A.2).
"Öğretmenlik mesleğinin farkına varmamı ve alışmamı sağladı. Öğrencilerle nasıl iletişim kurmam gerektiğini anladım. Ders anlatımı sırasında tecrübe edindiğimiz düşünüyorum. Öğrencilerle nasıl etkileşime geçeceğimiz hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum (Ö.A.4)
"Birden fazla öğrenciye sınıf ortamında ders anlatıp, etkinlikler yaptırıp 40 dakikayı verimli bir şekilde kullanabilme şansı yakaladım"(Ö.A.8).
"Tecrübe kazanabileceğim bir ortam olması, sınıf yönetimi deneyimi edinebilmem, öğrencilerle güzel iletişimler kurabilmem, konulara hakim olmam, hazırladığım ders planlarına uymayı öğrenebilmem, öğretmenler odası, idare gibi okul bölümlerinde bulunarak neler yapabileceğimi öğrenmem en büyük katkılarıydı (Ö.A.6).

Adaylara "Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarına ayrılan süre öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılayabilecek düzeyde mi?" sorusu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve kodlar belirlenerek frekans değerleri ile birlikte Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Okullarına Ayrılan Süre Frekans Değerleri*

Evet,yeterli	Frekans	Hayır,yetersiz	Frekans
KPSS kursu	3	Plana uymaya çalışmak	4
Fakültedeki ders programı	2	Öğrencileri daha iyi tanımak	3
Derste gözlemci olmak	1	Öğretim sürecinin verimliliği	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarına ayrılan süre ile ilgili olarak "evet, yeterli" ve "hayır, yetersiz" temaları ortaya çıkmıştır. Evet, yeterli teması altında "KPSS kursu" (f:3) ve "fakültedeki ders programı" (f:2) ve derste gözlemci olmak (f:1) kodları yer alırken, hayır, yetersiz teması altında ise "plana uymaya çalışmak" (f:4), "öğrencileri daha iyi tanımak" (f:3) ve öğretim sürecinin verimliliği (f:2) kodları görülmektedir.
Uygulama süresini yeterli bulan adayların ortak görüşünü yansıtan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:
"Evet, yeterli. Çünkü uygulama okulundaki staj saatlerimiz ile üniversitedeki ders programımızı her sınıfta 2 stajyer öğrenci olacak şekilde 6 ders saati süresine ancak ayarlayabildik" (Ö.A.2).
"6 saat zorunluğu nedeniyle KPSS kursu zamanları ile çakışan derslerimiz oldu. Bu yüzden yeterli diyorum" (Ö.A.11).
"Çünkü fazla bile geliyor diyebilirim. Çoğunlukla biz derste gözlemci olarak kalıyoruz" (Ö.A.8).
Bu durumun aksine uygulama süresini yeterli bulmayan adayların ortak görüşünü yansıtan örnek cümleler şu şeklide belirtilmiştir:
"Çünkü iyi bir öğretmen olacaksak eğer öğrencilerle daha fazla vakit geçirip onları daha iyi gözlemlememiz ve onlara yönelik etkinlikleri daha sağlıklı seçmemiz gerekir" (Ö.A.1).
"Çünkü öğretmenler plana uygun gitmeye çalışıyorlar ve stajyer öğrencilerine çok fazla imkan tanımıyorlar. Bazı öğretmenler öğrencilere sadece kendisi anlatmak istiyor bu olay da haliyle stajyerlerin daha az deneyimlenmesine neden oluyor"(Ö.A.10).
"Çünkü iletişim mesleğimizin en temel ögesi ve bunun için daha çok zamana ihtiyacımız var. Çocuklarla aramızda güven oluşması, birbirimize alışmamız, dersleri onların ilgisine uygun işleyebilecek kadar tanımamız lazım"(Ö.A.3).
"Çünkü 1 hafta 6 saatte öğretmenlik anlamında kendimize birşeyler katmamız zor. Haftalık 6 saat doğru bir öğretim sürecinin içine tamamen girmek için yeterli değil" (Ö.A.4).
Adaylara "Öğretmenlik uygulaması dersinin etkili ve verimli işlenebilirliğine yönelik önerileriniz nelerdir? sorusu sorulmuştur. Adayların bu soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda tema ve kodlar belirlenerek frekans değerleri ile birlikte Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkili ve Verimli İşlenebilirliğine Yönelik Öneriler Frekans Değerleri*

Öğretim süreci	Frekans
Dersi öğretim boyunca sürdürmek	4
Sınıf içinde aktif olmak	3
Teknolojiden yararlanmak	3
Farklı öğretim yöntemleri kullanmak	3
Güçlü iletişim içinde olmak	2

Tablo 5 incelendiğinde, adayların öğretmenlik uygulaması dersi önerileri olarak öğretim süreci teması adı altında dersi öğretim boyunca sürdürmek (f:4), sınıf içinde aktif olmak (f:3), teknolojiden yararlanmak (f:3), farklı öğretim yöntemleri kullanmak (f:3) ve güçlü iletişim içinde olmak (f:2) kodları görülmektedir.
Bu konuda adayların ortak görüşünü yansıtan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:
"Bu dersin sadece üniversite son sınıfta değil üçüncü sınıfta da uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğretmen adayları daha önceden mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri kavramış olurlar ve kendilerini bu ölçüde geliştirmeye fırsat bulabilirler" (Ö.A.2) .
"Bence bu ders daha kısa olmalı. Yani haftada 6 saat değil de 2 saat olmalı. Fakat bu iki saat tamamen bize ait olmalı. Ders hâkimiyeti bu iki saatte bize verilmeli. Öğrencilerde biz derse geldiğimizde ne yapacağımızı bilmeli. Biz altı saat gittiğimizde çoğunlukla arka sıralara gidip oturuyoruz. Zaten birinci dönem yeterli gözlem yaptığımızı düşünüyorum"(Ö.A.8).
"Sabah erken saatte olan derslere girişte daha canlı ve enerjik olarak girmek öğrencilerin üzerinde ki uykulu hali yok etmemizi sağlar. Ders işlenirken öğrencilerin dikkatini çekecek etkinlikler bulunabilir, teknolojiden yararlanılabilir"(Ö.A.1).
"Uygulama sadece son yıl yapılmamalı her yıl en az 1 dönem imkan yoksa da 3. ve 4. Sınıfta staja gitmek daha çok şey katabilir"(Ö.A.4).
"Teknolojiden daha fazla faydalanılabilir. Düz anlatımın yanısıra farklı öğretim teknikleri kullanılabilir. Daha fazla etkinliğe yer verilebilir" (Ö.A.9).

4. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması II dersine yönelik görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmış ve elde edilen sonuçlar araştırma problemleri doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmada adayların öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okulunda yaşadıkları zorlukların çoğunlukla adayların dersi kendilerinin anlatmamaları, yapılan etkinliklerle ilgili yeterli dönüt alamamaları ve sınıfa tam hakim olamamaları yönünde olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının önemli bir kesiminin uygulamalar sırasında iletişim sıkıntısı yaşadıkları, uygulama öğretmeninin kendilerini önemsemediği, öğrencilerin de öğretmen adaylarını bir otorite olarak görmediği, uygulama öğretmenlerinin tüm sınıfın hâkimiyetini öğretmen adaylarına bıraktığı ve öğretmen adaylarının sınıf hakimiyetinde zorlandıkları görülmektedir (Avcı ve İbret 2016; Baran vd., 2015). Öğretmen adaylarının kendini sınıfın öğretmeni gibi hissedememesi durumu Boz ve Boz'un (2006) çalışmasında en problemli konu olarak ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda öğretmen adayları dersin iyi bir şekilde planlanmaması ve sunumlarına yönelik kendilerine yeterince dönüt ve uygulama fırsatı sağlanmadığı (Arslantaş ve Yıldız, 2013; Eraslan, 2009; Paker, 2008) konusunda görüş bildirmiştir. Ancak Ramazan ve Yılmaz (2017)'ın çalışmasında öğretmen adaylarının yaklaşık %70'i uygulamaya gittikleri okul öncesi eğitim kurumunda herhangi bir sorun ile karşılaşmadıklarını dile getirmiştir. Bu durum, uygulama okulundaki öğretmenlere gerek adayın öğrencilerle olan iletişimi gerekse sınıf hakimiyeti konusunda büyük görevler düştüğünü göstermektedir diyebiliriz.

Bu araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, adayların çok azının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında fakültedeki sorumlu öğretim elemanı ile sorun yaşadığı ve fakültedeki sınav zamanlarının bu uygulamanın zamanı ile çakışması şeklindedir. Benzer şekilde Gümüş ve diğerleri (2018)'nin yaptığı araştırmada da uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının sınav dönemleriyle çakışmasını eleştirmektedir. Öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılan pek çok araştırma sonucunda da öğretim elemanlarının danışmanlık ve denetim görevleri ile ilgili olarak problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Sağ, 2008; Yeşilyurt ve Semerci; 2011). Saracaloğlu, Yılmaz, Çöğmen ve Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen adayları uygulama öğretim elemanlarından derslerde yeterli ve gerekli bilgiyi alamadıklarını dile getirmiştir. Genel olarak adayların yaşadıkları bu zorlukların uygulama öğretim elemanı ile adaylar ve uygulama okulu arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Bu araştırmada öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleği yeterliği ile ilgili olarak sınıf yönetimi, iletişim, ders anlatma ve alan bilgisine hakimlik konularında katkıları olduğu şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda literatürde yer alan bazı çalışmalarda (Çiçek ve İnce, 2005; Eker 2015, Özdemir ve Yıldırım, 2012) öğretmenlik uygulamasının adaylar için mesleğe başlamadan önce öğrencilerle iletişim, sınıf yönetimi, olumlu sınıf iklimi ve mesleğin nasıl olduğu ile ilgili konularda tecrübe edinmeyi sağladığı belirtilmektedir. Eraslan (2009)'ın araştırmasında adaylar öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, özel öğretim yöntemleri gibi öğretmenlik meslek derslerini yararlı ve mesleki yaşamlarını kolaylaştırıcı nitelikte olduğunu dile getirmiştir. Bu açıdan öğretmenlik uygulaması dersinin adaylar için önemli ve gerekli bir ders olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Değirmençay ve Kasap (2013)'ın çalışmasında öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini önemli gördükleri ve gerekli bir ders olduğu sonucuna ulaşmıştır.
Bu araştırmadan elde edilen bir başka sonuç, adayların çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama okullarına ayrılan sürenin öğretmenlik mesleği yeterliklerini karşılama hususunda yetersiz olduğu görüşündedir. Çünkü bir taraftan öğretmenlerin okuldaki programı yetiştirme telaşı içinde bulunmaları diğer taraftan da adayların öğrencileri daha iyi tanımak istemeleri ve öğretim sürecinin verimliliği söz konusudur. Bu durum, Boz ve Boz (2006) 'un çalışma sonuçları ile benzerlik taşımakta olup her bir öğretmen adayının ortalama 2 veya 3 defa bizzat ders anlatması bu ders için öngörülen sürenin oldukça altında görülmüştür. Uygulama saatlerinin yetersiz kalması adayların daha fazla deneyim kazanmalarının önünde bir engel olduğu söylenebilir. Demir ve Çamlı (2011) öğretmenin sahip olması gereken profesyonel niteliklerin başında öğreneni

tanımak, güvene dayalı ilişkiler kurabilmek, öğrencilerin kendilerini planlama, organizasyon, düzenleme ve değerlendirme becerilerini keşfetmeleri gerektiğini belirtmektedir. Adayların bir kısmı ise bu uygulalama için ayrılan sürenin KPSS kursuna gitmeleri, derslerde çoğunlukla gözlemci olmaları ve fakültedeki ders programı ile çakışması sebeplerinden dolayı yeterli olduğu görüşündedir. Bu konuda öğretmenlik uygulaması dersinin saat sayısının arttırılması gerektiği, KPSS ve mezuniyet kaygısının yaşandığı son sınıfta verilmemesi, lisans süresi boyunca eğitim ve öğretim programı içinde dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Baran ve diğerleri, 2015). Benzer şekilde Gümüş ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da bazı öğretmenler staj sürecinin 3 yıla yayılması, öğrencilerin staj dönemlerinde fakültelerindeki ders yoğunluklarının azaltılarak staj uygulamasının öğretmen mesai saatleri içinde 1 ay boyunca yoğun olarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada adaylar, öğretmenlik uygulaması dersinin etkili ve verimli işlenebilirliğine yönelik olarak bu uygulamanın teknolojiden yararlanılarak, farklı öğretim yöntemlerini kullanarak daha iyi olacağı görüşündedir. Öğrencileri daha yakından tanımak adına onlarla güçlü iletişim halinde olmak ve bu dersin öğretim süreci boyunca sürdürülmesi de adayların önerileri arasındadır. İlgii literatürde bu ders sayesinde adayların çoğunluğunun lisans eğitim bilimleri derslerinde öğrenilen birçok öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacağı, kazandığı bilgiler doğrultusunda çalışma yaprağı ve ders planı hazırlayabileceği, demokratik bir sınıf ortamı sağlayabileceği, sözel ve beden dilini kullanabileceği ortaya çıkmıştır (Değirmençay ve Kasap, 2013; Eraslan, 2009).

5.Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

*Öğretmenlik Uygulaması-II dersinin daha etkili ve verimli uygulanabilmesi için uygulama öğretmeni, öğretmen adayları ve fakülte öğretim elemanları arasındaki iletişimsizlik giderilebilir.

*Öğretmenlik uygulaması etkinliklerinde özellikle istekli ve ilgili öğretmenlerin seçilmesine özen gösterilebilir.

Öğretmenlik uygulaması lisans süresi boyunca eğitim ve öğretim programı içinde dengeli bir şekilde verilebilir.

*Öğretmen adayının bu uygulamadaki yeri belirlenerek Öğretmen adayı mı? Öğretmen mi? Öğrenci mi? karmaşası çözülebilir.

*İlgili derslerin fakültelerde yapılan teorik ders saatleri ve okullarda gerçekleştirilen uygulama saatleri artırılabilir. Bu durumda öğretmen adaylarının hem teorik boyutta hem de uygulama boyutunda daha fazla tecrübe kazanmalarına fırsat verilmiş olabilir.

Kaynakça

Arslantaş, H. İ. & Yıldız, M. A. (2013). "Öğretmenlik uygulaması" dersinin, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 58-84.

Aslan, M. & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Student Teachers). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(1), 144-162.

Avcı, K.E. & İbret, Ü.B. (2016).Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 24(5), 2519-2536.

Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Baran, M., Yaşar, Ş. & Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.

Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353–368.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çiçek, Ş. & İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri. *Spor Bilimleri Dergisi Hacettepe J. of Sport Sciences, 16 (3), 146-155.*

Değirmençay, Ş. A. & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 47-57.

Demir, Ö. & Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 117-139.

Demircioğlu, İ H. (2010). *Etkili öğretmen. İ. H. Demircioğlu (Ed.), Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Eker, C. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinin sınıf öğretmeni adaylarının mesleki yeterlilikleri kazanmaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 246-256.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektironik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.

Gökçe, E. & Demirhan C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 38(1), 43-71.

Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.

Gümüş, N.; Özbaş, B. Ç.; Gülersoy, A. E.; Duman, D.; Türker, H.; Avcı, G.; Dikicil, Ö.(2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies,* 13(11), 593-613.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir eğitim fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.

Karasu Avcı, E. & Ünal İbret, B. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi (Evaluation of Teacher Candidates' Views Regarding to Teaching Practice-II). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (5), 2519-2536.

LaMaster, K. J. (2001). Enhancing preservice teachers field experiences through the addition of a service-learning component. *The Journal of Experiential Education*, 24(1), 27-33.

Özdemir, A. A. & Yıldırım, G. (2012). The effects of teaching practice course on professional development of student teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2550-2555.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(1), 132-139.

Ramazan, O. & Yılmaz, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 332-349.

Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.

Saracaloğlu, A. S., Yılmaz, S., Çöğmen, S. & Şahin, Ü. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-32

Tepeli, Y. & Caner, M. (2014). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili görüşleri (Teacher certificate program students' opinions on teaching practice). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 4 (2), 313-328.

Yeşilyurt, E. & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. & Namlı, S. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersine katılan uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences,* 14(3), 3061-3077. doi:10.14687/jhs.v14i3.4223.

YÖK (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: YÖK.

Öğretmen Adaylarının Model ve Model Oluşturma İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi

Dr. Kadriye KAYACAN
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
kkayacan@konya.edu.tr
Dr. Elvan İNCE AKA
Gazi Üniversitesi
elvanince@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının model ve model oluşturma süreci ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılarak yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Konya'da bulunan bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 33 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde genel biyoloji laboratuvarı II dersinde; dersin içeriğinde kalbin incelenmesi, gözün incelenmesi, akciğerin incelenmesi ve böbreğin incelenmesi deneylerinin olması nedeniyle öğretmen adaylarından böbrek, kalp, göz ve akciğer organlarından istedikleri iki tanesi için model oluşturmaları ve bu deneylerin yapılacağı gün modellerini sınıfta sunmaları istenmiştir. Dönemin başında bir ders saati süresince öğretmen adaylarına model, model oluşturma süreci ve basamakları gerekli açıklamalarla anlatılmıştır. Dönem sonunda öğretmen adaylarının model ve model oluşturma sürecine ilişkin görüşleri oluşturulan görüşme formları ile toplanıp analiz edilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular iki fen eğitimcisi ve bir eğitim uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formunun son şekli oluşturulmuştur. Toplam 5 sorudan oluşan görüşme formunu doldurmak üzere öğretmen adaylarına 30 dk süre verilmiştir. Toplanan veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilerek daha önce belirlenen temalara yerleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun model ile ilgili bir eğitim alma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucu bir modelde olması gerekenleri çalışmaya katılan öğretmen adayları sırasıyla kaynağı ile uyumlu olması, somut ve anlaşılır olmalı, görsel açıdan dikkat çekici olmalı, renk uyumu olmalı, ekonomik olmalı ve son olarak en az ifade edilen özelliği 3 boyutlu olmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının modelin kazandırdıklarına ilişkin görüşleri ise görsel farkındalık, araştırma yapma becerisi, işbirliği yapma becerisi, el becerisi ve öğretmenlik becerisi şeklinde sıralanmaktadır. Son olarak çalışmaya katılan öğretmen adayları anlamlı, kalıcı ve etkili öğrenme sağlaması, teorik bilginin uygulamaya aktarılması, soyut kavramları somutlaştırması, yaparak yaşayarak öğrenme sağlaması ve motivasyonu arttırması gibi gerekçeleri belirterek modellerin fen eğitiminde son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Fen bilgisi, Öğretmen adayı, Model, Model oluşturma*

Determination of Views of Teacher Candidates on Model and Model Creation

Dr. Kadriye KAYACAN
Konya Necmettin Erbakan University
kkayacan@konya.edu.tr
Dr. Elvan İNCE AKA
Gazi University
elvanince@gazi.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to reveal the opinions of prospective teacher candidates about the modeling and modeling process. The working group of the research which was carried out by using the case study model of qualitative research models constitutes 40 teacher candidates who are educated in the science teaching department at a state university in Konya. During the second semester of the academic year of 2017-2018 in general biology laboratory II course; it is required to form a model for two of the candidates from the candidate's kidneys, heart, eyes and lung organs, and to present the models of the day in which these experiments will be done, because of the examination of the heart in the course, examination of the eye, examination of the lung and examination of the kidney. At the beginning of the semester, during the course of the lesson, the model, modeling process and steps are explained with necessary explanations. At the end of the semester, opinions about the model and modeling process of teacher candidates were collected and analyzed with interview forms. While the interview form was being formulated, the open-ended questions prepared by the researchers were examined by two science educators and an education specialist and the final form of the interview form was established after the necessary corrections were made. The teacher candidates were given 30 minutes to complete the interview form consisting of a total of 5 questions. The collected data were analyzed by two researchers and placed on previously determined themes. As a result of the study, it was concluded that a great majority of teacher candidates were willing to receive an education related to the model. Another result of the study was models should be compatible with the source, be concrete and understandable, be visually attractive, have color harmony, be economical and finally the least expressed feature should be 3 dimensional. The opinions of the trainees participating in the study about the model gained are listed as visual awareness, ability to do research, ability to cooperate, dexterity and teaching skills. Finally, the teacher candidates stated that the models are extremely important in science education by stating the reasons such as providing meaningful, permanent and effective learning, transferring the theoretical knowledge into practice, embodying the abstract concepts, providing learning by doing and increasing the motivation.

Keywords: *Activity based education, Program development, Teacher, In-service training*

1. Giriş

Fen bilimleri, heminsanoğlunun yaşadığı dünyadaki gözlediği doğal olayları anlamlandırmasını sağlayarak doğal çevresini ve kendini tanımasına olanak veren, hem de üst düzey becerileri kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan bir bilim dalıdır (Düşkün ve Ünal, 2015). Ancak içeriğinde soyut kavramların fazlasıyla yer alması dolayısıyla öğrencilerin bu kavramları somutlaştırmakta zorlanmaları gibi nedenlerden dolayı kavranmakta güçlük çekilen derslerden bir tanesidir. Bütün bu sebeplerden dolayı kavrama güçlüğünün giderilmesi için seçilen yöntemlerden bir tanesi modelle öğretim yöntemidir.

Tasarlanan ürünün tanıtım veya deneme amacıyla üretilen ilk örneği, prototip olarak tanımlanan model fen eğitiminde özellikle öğrenciyi soyut düşünmekten somut düşünmeye götüren materyallerden bir tanesidir.

Öğrencileri somut düşünmeye yönlendirmesinin yanında model aynı zamanda öğrenciye problem çözme, yorum yapma, analiz etme, düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerileri de kazandırmaktadır. İnsanların yaratıcılık gücünü yani kurgulama ve hayal etme yeteneğini geliştirmesi, modellerin değerinin bir ölçüsüdür. Bu noktada model ve modellemenin, yeni bilimsel ürünlerin geliştirilmesi konusunda bilim dünyasına olan katkısı yadsınamaz bir gerçektir (Minaslı, 2009, Akt: Düşkün ve Ünal, 2015). Fen öğretiminin temel felsefesi öğrencilere bilimsel düşünme ve çalışma becerilerini kazandırmak olduğuna göre, öğrencilere sınıflarda modellerin ve modelleme işleminin tabiatını anlamalarına ve bunları bireysel çalışmalar yada grup çalışmaları şeklinde uygulamalarına imkan sağlanmalıdır (Güneş, Gülçiçek ve Bağcı, 2004). Model ile ilgili araştırmalara bakıldığı zaman modelle öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu, başarıyı büyük ölçüde artırdığı ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı (Gümüş, Demir, Koçak, Kaya ve Kırıcı, 2008; Stocklmayer, 2010) gibi sonuçlara ilave olarak el yapımı aktivitelerin fen derslerine karşı tutum ve motivasyonu artırdığı, öğrenciler tarafından yapılan modellerin kullanımının (Sarıkaya, Selvi ve Bora Doğan, 2004) ve model oluşturmanın başarıyı arttırdığı sonuçlarına da ulaşılmıştır (Güneş ve Çelikler, 2010). Ayrıca öğrenme ortamında kullanılan modeller, öğrencilerin ilk defa gördükleri teorilerdeki önemli noktaları daha kolay anlamalarını, öğrendikleri yeni konularla ilgili test edilebilir hipotez kurmalarını, eleştirel analiz yapmalarını, yaptıkları gözlem ve araştırmalarda neyin önemli olup olmadığına karar vermelerini sağlamıştır (Durmuş, & Kocakülah, 2006, 301). Bu nedenle güncellenen fen bilgisi öğretim programında model oluşturma ve model üzerinde göstererek anlatma ile ilgili kazanımlara oldukça fazla yer verilmiştir. Buna benzer kazanımların öğretim programına dahil edilmesiyle fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının model oluşturma ve öğrencilere model oluşturmaları sürecinde rehberlik vermeleri konusu önemli hale gelmiştir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmen adayı olan üniversite öğrencilerinin model ile ilgili çalışmaları ve eğitim almaları gerekli hale gelmiştir. Bütün bu açıklamalar doğrultusunda fen bilgisi öğretmen adaylarının model ve model oluşturma ile ilgili görüşlerinin ne olduğu çalışmanın konusudur.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır**.**

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Konya'da bulunan bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 33 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama kısmına başlamadan önce öğretmen adaylarına model konusu bir ders saati süresince anlatılmış modelin oluşturulması ve nasıl tasarlanması gerektiği konusunda ön bilgiler verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarından genel biyoloji laboratuarı II dersinin içeriğinde yer alan böbrek, kalp, akciğer ve göz organlarından istedikleri iki tanesinin modelini yapmaları ve bunu sınıfta arkadaşlarına tanıtmaları istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları modellere ait örnek fotoğraflar sunumun sonunda yer almaktadır. Dönemin son dersinde öğrencilerden model ve model oluşturma ile ilgili görüşlerin almak üzere görüşme formlarını doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu toplanmıştır. Araştırmacı tarafından ilk olarak açık uçlu yedi sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Geçerliliği sağlamak için üç alan uzmanına bu sorular sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Görüşü alınan uzmanlardan biri eğitim programı ve öğretimi konusunda ikisi fen eğitimi konusunda uzmanlığı olan kişilerdir.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntıların kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir.

3. Bulgular

Bu bölümde fen bilimleri öğretmen adaylarının model ve model oluşturma ile ilgili yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar dört tema altında toplanarak sunulmuştur. Bu temalar; model ile ilgili eğitim alma durumu, modelde olması gerekenler, modellerin sağladığı kazanımlar ve fen eğitiminde modelin önemi şeklinde belirlenmiştir.

1. Öğretmen adaylarının model ve model oluşturma ile ilgili bir eğitim almak ister misiniz şeklinde yöneltilen soruya verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarının model ile ilgili eğitim alma isteği konusundaki durumları*

Model ve Model Oluşturmaya Yönelik Eğitim	**N**	**Gerekçe**
İstiyorum	26	-
İstemiyorum	7	

	2	Fen dersi ile ilgili bilgisinin tam olması yeterli.
	3	Çeşitli kaynaklardan okuyup araştırarak yapabilirim.
	2	Bilgimin yeterli olduğunu düşünüyorum.

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 26 tanesi model ve model oluşturma ile ilgili bir eğitim almak istediklerini belirtirken, 7 öğretmen adayı bu konu ile ilgili bir eğitim almak istemediklerini ifade etmişlerdir. Eğitim almak istemeyen öğretmen adaylarından 2 tanesi bu görüşlerine gerekçe olarak fen dersi ile ilgili bilgisinin tam olmasının yeterli olacağını belirtmişlerdir. 3 öğretmen adayı ise model konusunu çeşitli kaynaklardan okuyup araştırarak yapabileceklerini bu nedenle eğitim almak istemediklerini ifade ederken 2 öğretmen adayı da bu konuda bilgilerinin yeterli olduğunu düşündükleri gerekçesiyle eğitim almak istemediklerini belirtmişlerdir.

" *bence bir ders ya da eğitim alınmasına gerek yok, modeli yapılacak konuyla ilgili bilgi alınması yeterli…" Ö3*

2. Öğretmen adaylarının bir modelde olması gerekenler temasına ilişkin bulguları aşağıdaki Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. *Bir Modelde Olması Gerekenlere İlişkin Bulgular*

Modelde Olması Gerekenler	**f**
Görsel açıdan dikkat çekici olmalı, renk uyumu olmalı	5
Kaynağı ile uyumlu olmalı	20
Somut ve anlaşılır olmalı	6
Ekonomik olmalı	3
3 boyutlu olmalı	1

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının bir modelde olması gerekenlerden en çok ifade edilen kaynağı ile uyumlu olmasıdır. Daha sonra somut ve anlaşılır olmalı, görsel açıdan dikkat çekici olmalı, renk uyumu olmalı, ekonomik olmalı ve son olarak en az ifade edilen özelliği 3 boyutlu olmalı şeklinde olmuştur.

" bir modelde olması gereken en önemli şey gerçeğe yakın olmasıdır. Ama yakın olurken de ekonomik açıdan maliyetinin düşük olması gerekmektedir…" Ö8

3. Öğretmen adaylarının modellerin sağladığı kazanımlar temasına ilişkin bulguları aşağıdaki Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Modellerin Sağladığı Kazanımlara İlişkin Bulgular*

Modellerin Sağladığı Kazanımlar	**f**
Görsel Farkındalık	12
Araştırma Yapma Becerisi	6
İşbirliği Yapma Becerisi	5
El becerisi	8
Öğretmenlik Becerisi	2

Tablo 3'e baktığımızda öğretmen adaylarına göre modellerin kazandırdığı becerilerin en başında görsel farkındalık geliyor. Daha sonra sırasıyla araştırma yapma becerisi, işbirliği yapma becerisi, el becerisi ve öğretmenlik becerisi modellerin kazandırdığı beceriler arasında yer alıyor.

" *organların yapısını (damarlar, şekiller vs.) daha iyi kavradık, model oluşturmak için çeşitli materyal kullanarak el becerimizi geliştirdik…" Ö21*

4. Öğretmen adaylarının fen eğitiminde modelin önemi temasına ilişkin bulguları aşağıdaki Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. *Fen Eğitiminde Modelin Önemine İlişkin Bulgular*

Fen Eğitiminde Modelin Önemi	**f**
Teorik bilginin uygulamaya aktarılması	11
Anlamlı, kalıcı, etkili öğrenme	23
Soyut kavramları somutlaştırır	15
Yaparak yaşayarak öğrenme	3
Motivasyonu arttırır	2

Tablo 4'ü incelediğimiz zaman öğretmen adaylarının fen eğitiminde modellerin önemi konusunda en fazla ifade ettikleri durumun anlamlı, kalıcı ve etkili öğrenme sağladığıdır. Daha sonra teorik bilginin uygulamaya aktarılması, soyut kavramları somutlaştırması, yaparak yaşayarak öğrenme sağlaması ve motivasyonu arttırması gibi nedenlerden dolayı modellerin fen eğitimdeki yerini önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

" fen öğretiminde model oluşturma öğrencilerin konunun teorik bilgisinden sonra uygulamalı olarak görmesi, anlatılan konunun daha kalıcı ve etkili öğrenmesine katkıda bulunur…. Ö17

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmen adaylarının model ve model oluşturma ile ilgili görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun model ile ilgili bir eğitim alma konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu bir modelde olması gerekenleri çalışmaya katılan öğretmen adayları sırasıyla kaynağı ile uyumlu olması, somut ve anlaşılır olmalı, görsel açıdan dikkat çekici olmalı, renk uyumu olmalı, ekonomik olmalı ve son olarak en az ifade edilen özelliği 3 boyutlu olmalı şeklinde ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının modelin kazandırdıklarına ilişkin görüşleri ise görsel farkındalık, araştırma yapma becerisi, işbirliği yapma becerisi, el becerisi ve öğretmenlik becerisi şeklinde sıralanmaktadır. Treagust,Chittleborough ve Mamiala (2002), tarafından yapılan çalışmada, bilimselmodellerin sadece bir öğretim aracı olarak değil, aynı zamanda soyutkavramların temsilleri olarak ve bilimsel teorilerin zihinsel modelleri olarakda fen eğitiminde kullanıldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıraöğrencilerin bilimsel modellerle olan deneyimlerinin onların bilimselkavramlara ilişkin kendi zihinsel modellerini geliştirmede yardımcı olacağını belirtmişlerdir (Düşkün ve Ünal,2015).

Son olarak çalışmaya katılan öğretmen adayları anlamlı, kalıcı ve etkili öğrenme sağlaması, teorik bilginin uygulamaya aktarılması, soyut kavramları somutlaştırması, yaparak yaşayarak öğrenme sağlaması ve motivasyonu arttırması gibi gerekçeleri belirterek modellerin fen eğitiminde son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde modelle ilgili yapılan çalışmalardan bazılarında da benzer şekilde modelle öğretimin başarıyı büyük ölçüde artırdığı ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağladığı (Gümüş, Demir, Koçak, Kaya ve Kırıcı, 2008; Stocklmayer, 2010) sonuçları mevcuttur. Benzer şekilde Clement & Steinberg (2002), Ogan-Bekiroğlu (2007) ve Kurnaz (2011) da yaptıkları çalışmaların sonucunda modellerin öğrencilerin zihinsel modellerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Kaynakça

Clement, J. J., & Steinberg, M. S. (2002). Step-wise evolution of mental models of electric circuits: " A learning- aloude" case study. *The Journal of the Learning Science*, 11(4), 389-452.

Durmuş, S., & Kocakülah, M. S. (2006). *Fen ve Matematik Öğretiminde Modelleme. Fen ve Teknoloji Öğretimi.*Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Düşkün, Ü.; Ünal, İ. (2015). Modelle öğretim yönteminin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 1-18.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y., & Kırıcı, M. (2008). Modelle öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 65-90.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç. ve Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 1(1), 35-48.

Güneş, M. H., &Çelikler, D. (2010). The investigation of effects of modelling and computer assisted instruction on academic achievement. *The International Journal of Educational Researchers*, 2(3), 22-28.

Ogan-Bekiroğlu, F. (2007). Effects ofmodel-based teaching on pre-service physics teachers' conceptions of the moon, moon phases, and other lunar phenomena. *International Journal of Science Education*, 29(5), 555-593.

Sarıkaya, R., Selvi, M., & Bora Doğan, N. (2004). Mitoz ve mayoz bölünme konularının öğretiminde model kullanımının önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 12(1), 85-88.

Stocklmayer, S. (2010). Teaching direct current theory using a field model. International Journal of Science Education, 32(13), 1801-1828.

Kurnaz, M. A. (2011). *Enerji Konusunda Model Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamlarının Zihinsel Model Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Minaslı, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Yapısı ve Özellikleri Ünitesinin Öğretilmesinde Simülasyon ve Model Kullanılmasının Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Hatırlamaya Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Örnek Modeller

Göz modeli

Akciğer modeli

Böbrek modeli

Kalp modeli

Ortaokul Öğrencilerinin Afet Bilinci Bilgi Düzeyleri: Gümüşhane İli Örneği

Olcay PİYADEOĞLU KAYA
Gümüşhane Üniversitesi
olcay-onur@hotmail.com
Saime ŞAHİNÖZ
Gümüşhane Üniversitesi
drsaime@hotmail.com

Özet

Toplumun olağan yaşam düzenini bozarak fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı durduran veya bozan, toplumun yanıt verme ve uyum sağlama kapasitesini aşarak, dış yardım gereksinimi doğuran, doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylara afet denir. Ülkemiz bir afet ülkesidir ve geçmişten günümüze çeşitli türde afetler yaşanmıştır. Bu afetler sonucunda birçok insan ölmüş veya yaralanmış ve ciddi mal kayıpları yaşanmıştır. Toplumun her kesiminde afet bilinci oluşturmak, can ve mal kaybını en aza indirmenin yollarından biridir. Afetlere karşı oluşturulacak ulusal bilinç, ilköğretim çağındaki çocuklardan toplumun bütün yaş kademelerine kadar olmalıdır. Özellikle eğitim gören çocuk ve gençlere bu bilgilendirme eğitimleri okullarda verilmelidir. Ülkemizde afet ve afet eğitimi konuları ilkokul ve ortaokul ders öğretim programlarında ara disiplin olarak "Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam" adıyla verilmektedir. Bu araştırmanın amacı, Gümüşhane merkez ilçedeki ortaokul öğrencilerinin afet bilinci bilgi düzeylerini saptamaktır. Araştırma, Gümüşhane merkezindeki iki ve merkeze bağlı bir köy olmak üzere toplam üç ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, sözü edilen üç ortaokulda okuyan 1808 öğrenci oluşturmuştur. Ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarından ikişer şube seçilerek öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen gönüllü 341 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğrencilerin ders müfredatlarına uygun olarak geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı kurumlardan sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Anket formu araştırmacı tarafından öğrencilerin sınıflarında gözlem altında uygulanmıştır.Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik paket programında analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde Student's t testi ve Varyans analizi kullanılmıştır. Öğrencilerin %53,7'si erkek, %46,3'ü kız olup %31,7'si 10-11 yaş, %55,7'si 12-13 yaş, ve %12,6'sı da 14-15 yaş grupları arasındadır. Ortaokul öğrencilerinin %25,8'i 5. sınıf, %22,6'sı 6. sınıf, %27,6'sı 7. sınıf, ve %24,0'ı 8. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin %87,1'inin afet ile ilgili bilgisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler afet ile ilgili bilgilerini büyük oranda (%86,8) okul derslerinden edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin afet bilinci puan ortalamaları 50,23±16,25 olarak tespit edilmiştir. Tam puanın 100 üzerinden hesaplandığı düşünülürse öğrencilerin afet bilinci puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup ($p\leq0,05$), kız öğrencilerin afet bilinci puan ortalamalarının (53,52±15,33) erkek öğrencilerin ortalamasına göre (47,38±16,53) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıflarına göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup ($p\leq0,05$), öğrencinin okuduğu sınıf arttıkça afet bilinci puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin afet bilinci puan ortalamaları (44,83±15,26) en düşük seviyede ve ortalamanın altında iken 6. sınıfta ortalamaya yakın bir seviyeye (49,16±16,47), 7. sınıfta ortalama düzeye (51,23±16,09) çıkmakta, 8. sınıfta ise ortalamanın biraz üzerine çıkmaktadır (55,86±15,52). Öğrencilerin okuduğu sınıf arttıkça afet bilinci puan ortalamalarının artması okulda aldıkları afet bilinci eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, yine de 8. sınıf öğrencilerinin afet bilinci puan ortalamaları da istenen düzeyde olmayıp ortalamanın sadece biraz üzerindedir. Afet bilinci ve toplumun afetlere hazırlığı konularındaki ders içerikleri geliştirilmeli, uygulamalar ile desteklenmeli ve farklı düzeylerde tekrarlanarak öğrencilerinin afet bilinci düzeyleri arttırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *Ortaokul öğrencileri, Afet bilinci, Eğitim, Bilgi düzeyi, Gümüşhane*

Secondary School Students' Disaster Knowledge Levels: Gümüşhane Province Sample

Olcay PİYADEOĞLU KAYA
Gümüşhane University
olcay-onur@hotmail.com
Saime ŞAHİNÖZ
Gümüşhane University
drsaime@hotmail.com

Abstract

Disasters are natural, technological or human-induced events that cause physical, economic and social disruption by destroying the ordinary life order of the society, stopping or destroying normal life, overcoming social response and adaptation capacity and necessitating external assistance. Our country is a disaster country and various kinds of disasters have been experienced from past to present days. As a result of these disasters, many people were killed or injured and serious property losses were experienced. Creating disaster awareness in every part of the society is one of the ways to minimize loss of life and property. The national awareness to be formed against the disasters must be from the children in the age of primary education to all age groups of the society. These informative trainings should be especially given to the children and young people who educated at schools. Disaster and disaster education in our country are given as intermediate discipline in the primary and secondary school curriculum under the name of "Disaster Prevention and Safe Living ". The aim of this study is to determine the level of disaster awareness knowledge levels of secondary school students in the central district of Gümüşhane. The research was conducted in three secondary schools, two in the central district and one in a villageconnected to the central district. The study's universe occured by 1808 students of the three aforementioned middle schools. Students were selected from the 5th, 6th, 7th and 8th grade of secondary schools by taking two classes. The sample of this study was composed of 341 volunteer students selected using simple random sampling method. As a means of collecting data in the survey, a questionnaire developed by researchers in accordance with the course curriculum of the students was used. Verbal and written permissions were obtained from the institutions to be investigated before data collection began. The questionnaire form was applied by the researcher under observation in the classes of the students. The obtained data were analyzed by the statistical package program on the

computer. Student's t-test and variance analysis were used for statistical evaluations. 53.7% of the students were female, 46.3% were female, 31.7% were 10-11 years old, 55.7% were 12-13 years old, and 12.6% were 14-15 years old. 25.8% of the secondary school students were in 5th grade, 22.6% in 6th grade, 27.6% in 7th grade and 24.0% in 8th grade. It was determined that 87.1% of the students had knowledge about disaster. The students stated that they got their disaster related knowledge from school courses in large scale (86.8%). Disaster awareness score averages of the students were determined as 50.23±16.25. When it is considered that the total score is calculated over 100, it is seen that the average level of students' disaster awareness score is moderate. A statistically significant difference was found when the disaster awareness score averages of the students in the study group was compared according to gender ($p \leq 0.05$), and it was determined that the average disaster awareness scores of female students (53.52±15.33) were higher than the average of male students (47.38±16.53). A statistically significant difference was found when the disaster awareness score averages was compared according to the students' grades ($p \leq 0,05$), and it has been determined that the disaster awareness score averages increases as the grade of the student increases.While the disaster awareness score averages of the students studying in the 5th grade was at the lowest level and below the average (44.83 ±15.26), the 6th grade students' averages increases close to the average (49.16±16.47), the 7th grade students' averages increases to the mean level (51.23±16.09) and the 8th grade students' averages increases to slightly above the mean (55.86 ±15.52). As the grade of student increases, disaster awareness average scores increase, indicating that disaster awareness training in schools is effective. However, the disaster awareness score averages of the 8th grade students are not at the desired level, but just above the average. Course contents on disaster awareness and community disaster preparedness should be developed supported with practices and disaster awareness levels of students should be increased by repeating them at different levels.
Keywords: *Secondary school students, Disaster awareness, Education, Knowledge level, Gümüşhane*

1. Giriş

Toplumun olağan yaşam düzenini bozarak fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı durduran veya bozan, toplumun yanıt verme ve uyum sağlama kapasitesini aşarak, dış yardım gereksinimi doğuran, doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylara afet denir. Ülkemiz bir afet ülkesidir ve geçmişten günümüze çeşitli türde afetler yaşanmıştır. Bu afetler sonucunda birçok insan ölmüş veya yaralanmış ve ciddi mal kayıpları yaşanmıştır. Toplumun her kesiminde afet bilinci oluşturmak, can ve mal kaybını en aza indirmenin yollarından biridir (Ergünay, 2002, Kadıoğlu, 2011, Kadıoğlu & Özdamar, 2008). Afetlere karşı oluşturulacak ulusal bilinç, ilköğretim çağındaki çocuklardan toplumun bütün yaş kademelerine kadar olmalıdır. Özellikle eğitim gören çocuk ve gençlere bu bilgilendirme eğitimleri okullarda verilmelidir. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2005 yılına kadar öğretim programlarında afet eğitimi denilince sadece afetten korunma yolları öğretilirken, bu yıldan itibaren oluşturulan ve yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile hazırlanan yeni programlarda bu boyutların yanı sıra disiplinler arası öğrenmeyi desteklemek üzere ara disiplinler de öngörülmüştür (MEB, 2006). Ara disiplin uygulaması ilk kez 2005 ilköğretim ders programlarında ortaya konmuştur. Ara disiplin öğrencilerin derslerle yaşam arasında bağ kurmasını sağlayan alanlardır (Çengelci ve Gürdoğan, 2011). Afet ve afet eğitimi konuları ilkokul ve ortaokul ders öğretim programlarında ara disiplin olarak "Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam" adıyla verilmektedir. Afet konuları da ülkemizde öğretilmesi gereken önemli konuların başında geldiğinden kazanımlarla öğrencilerin yaşayacağı deneyimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Öcal, 2010). Bu araştırmanın amacı, Gümüşhane merkez ilçedeki ortaokul öğrencilerinin temel afet bilinci bilgi düzeylerini saptamaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma kesitsel nitelikte analitik bir araştırmadır.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırma, Gümüşhane merkezindeki iki ve merkeze bağlı bir köy olmak üzere toplam üç ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, sözü edilen üç ortaokulda okuyan 1808 öğrenci oluşturmuştur. Ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarından ikişer şube seçilerek öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen gönüllü 341 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğrencilerin ders müfredatlarına uygun olarak geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı kurumlardan sözlü ve yazılı izinler alınmıştır. Anket formu araştırmacı tarafından öğrencilerin sınıflarında gözlem altında uygulanmıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler bilgisayarda istatistik paket programında analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde Student's t testi ve Varyans analizi kullanılmıştır.

3.Bulgular

Araştırma grubundaki öğrencilerin bazı özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Bazı Özellikleri*

Özellik	(N=341)	Sayı	%
Cinsiyet	Erkek	183	53,7
	Kız	158	46,3
Yaş Grubu	10-11 yaş	108	31,7
	12-13 yaş	190	55,7
	14-15 yaş	43	12,6
Sınıfı	5. sınıf	88	25,8
	6. sınıf	77	22,6
	7. sınıf	94	27,6

	8. sınıf	82	24,0
	Toplam (N)	**341**	**100,0**

Öğrencilerin %53,7'si erkek, %46,3'ü kız olup %31,7'si 10-11 yaş, %55,7'si 12-13 yaş, ve %12,6'sı da 14-15 yaş grupları arasındadır. Ortaokul öğrencilerinin %25,8'i 5. sınıf, %22,6'sı 6. sınıf, %27,6'sı 7. sınıf, ve %24,0'ı 8. sınıf öğrencisidir.
Öğrencilerin temel afet bilinci eğitim puanı ortalamaları 50,23±16,25 olarak tespit edilmiştir.
Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırılması Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.*Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Afet Bilinci Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Cinsiyet	**N**	**AritmetikOrtalama ± StandartSapma**	**t**	**p**
Erkek	183	47,38±16,53	3,54	0,0001
Kız	258	53,52±15,33		
Toplam	341	50,23±16,25		

Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup (p≤0,05), kız öğrencilerin afet bilinci puan ortalamalarının (53,52±15,33) erkek öğrencilerin ortalamasına göre (47,38±16,53) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
Öğrencilerin sınıflarına göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırılması Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Öğrencilerin Sınıflarına Göre Afet Bilinci Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Sınıfı	**N**	**AritmetikOrtalama ± StandartSapma**	**F**	**p**
5. sınıf	88	44,83±15,26	7,114	0,0001
6. sınıf	77	49,16±16,47		
7. sınıf	94	51,23±16,09		
8. sınıf	82	55,86±15,52		
Toplam	341	50,23±16,25		

Öğrencilerin sınıflarına göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup (p≤0,05), öğrencinin okuduğu sınıf arttıkça afet bilinci puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin afet bilinci puan ortalamaları (44,83±15,26) en düşük seviyede ve ortalamanın altında iken 6. sınıfta ortalamaya yakın bir seviyeye (49,16±16,47), 7. sınıfta ortalama düzeye (51,23±16,09) çıkmakta, 8. sınıfta ise ortalamanın biraz üzerine çıkmaktadır (55,86±15,52).
Öğrencilerin afet bilinci ile ilgili özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerin Afet Bilinci ile İlgili Özellikleri*

Afet Bilinci ile İlgili Özellikler	**Sayı**	**%**
Afet ile İlgili Bilgili Olma Durumu		
Bilgisi var	297	87,1
Bilgisi yok	44	12,9
Afet ile İlgili Bilgiyi Nereden Öğrendiği*		
Okul derslerinden	258	86,8
Televizyondan	98	32,9
Aileden	92	30,9
Yazılı medya kaynaklarından (gazete, dergi vb)	66	22,2
İnternet	66	22,2
Afet Eğitimi Alma Durumu		
Almadı	197	57,8
Aldı	144	42,2
Daha Önce Afet Yaşama Durumu		
Yaşamadı	279	81,8
Yaşadı	62	18,2
Aile Afet Planının Anlamı		
Ailece yapılan, afet esnasında yapılması gereken davranışların planlanması ve malzemelerin önceden hazırlanması	217	63,6
Bilmiyorum	65	19,1
Deprem esnasında ailecek kaçma planı	33	9,7
Sel esnasında ailecek seli durdurma planı	14	4,1
Böyle bir şey yoktur	12	3,5
Ailenin Afet Planının Varlığı		
Yok	257	75,4
Var	84	24,6
Aile Afet Planının Yapılması Konusunda Bilgisi		
Yok	186	54,5
Var	155	45,5
Aile Afet Planı Yapılırken Yapılması Gerekenler		
Hepsi	125	36,7
Afet sonrası ilk 72 saatte ihtiyaç olan temel malzemelerin gıda, su vb. gibi hazırlanması	71	20,8

Bilmiyorum	54	15,8
Her bir tehlike için evde güvenli yerlerin belirlenmesi	53	15,5
Afet sonrası ailecek buluşulacak bir yerin belirlenmesi	38	11,1
Afet Tatbikatında Bulunma Durumu		
Bulundu	221	64,8
Bulunmadı	120	35,2
Afet Eğitimi Almak İsteme Durumu		
İstiyor	234	68,6
İstemiyor	107	31,4

*Birden fazla yanıt verilmiştir.

Öğrencilerin %87,1'inin afet ile ilgili bilgisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler afet ile ilgili bilgilerini büyük oranda (%86,8) okul derslerinden edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %57,8'i daha önce afet ile ilgili eğitim almadığını, %42,2'si ise aldığını belirtmiştir. Daha önce afet yaşayan öğrencilerin %81,8, yaşayanların ise %18,2 düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğrencilere aile afet planının anlamı sorulmuştur. Onlar bu soruya sırasıyla; ailece yapılan, afet esnasında yapılması gereken davranışların planlanması ve malzemelerin önceden hazırlanması (%63,6), bilmiyorum (%19,1), deprem esnasında ailecek kaçma planı (%9,7), sel esnasında ailecek seli durdurma planı (%4,1) ve böyle bir şey yoktur (%3,5) yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin %75,4'ü ailesinin afet planının olmadığını, %24,6'sı ise olduğunu, %54,5'i bu konuda bilgisinin olmadığını, %45,5'i bu konuda bilgisinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere aile afet planı yapılırken yapılması gerekenler sorulmuştur. Onlar bu konuda sırasıyla; hepsi (%36,7), afet sonrası ilk 72 saatte ihtiyaç olan temel malzemelerin gıda, su vb. gibi hazırlanması (%20,8), bilmiyorum (%15,8), her bir tehlike için evde güvenli yerlerin belirlenmesi (%15,5), afet sonrası ailecek buluşulacak bir yerin belirlenmesi (%11,1) yanıtlarını vermişlerdir. Öğrencilerin %64,8'i afet tatbikatında bulunmasına rağmen %35,2'si afet tatbikatında bulunmamıştır. Afet eğitimi almak isteyen öğrenciler %68,6, eğitim almak istemeyen öğrenciler ise %31,4 düzeyindedir. Toplumun afetlere hazırlığı konularında düzenli ders içerikleri geliştirilmeli ve farklı düzeylerde tekrarlanarak ilk ve orta eğitimde bu derslerin yer alması sağlanmalıdır.

4. Sonuç ve Tartışma

Toplumun olağan yaşam düzenini bozarak fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara neden olan, normal yaşamı durduran veya bozan, toplumun yanıt verme ve uyum sağlama kapasitesini aşarak, dış yardım gereksinimi doğuran, doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylara afet denir. Öğrencilerin temel afet bilinci eğitim puanı ortalamaları 50,23±16,25 olarak tespit edilmiştir. Tam puanın 100 üzerinden hesaplandığı düşünülürse öğrencilerin afet bilinci puan ortalamalarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup ($p \leq 0,05$), kız öğrencilerin afet bilinci puan ortalamalarının (53,52±15,33) erkek öğrencilerin ortalamasına göre (47,38±16,53) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni kız öğrencilerin genel olarak daha başarılı olması olabilir. Karakuş ve Önger tarafından 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri üzerine yürütülen çalışmada cinsiyet değişkeninin sonucu etkilemediği tespit edilmiştir (Karakuş ve Önger, 2017). Öğrencilerin sınıflarına göre afet bilinci puan ortalamaları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuş olup ($p \leq 0,05$), öğrencinin okuduğu sınıf arttıkça afet bilinci puan ortalamalarının da arttığı tespit edilmiştir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin afet bilinci puan ortalamaları (44,83±15,26) en düşük seviyede ve ortalamanın altında iken 6. sınıfta ortalamaya yakın bir seviyeye (49,16±16,47), 7. sınıfta ortalama düzeye (51,23±16,09) çıkmakta, 8. sınıfta ise ortalamanın biraz üzerine çıkmaktadır (55,86±15,52). Öğrencilerin okuduğu sınıf arttıkça afet bilinci puan ortalamalarının artması okulda aldıkları afet bilinci eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, yine de 8. sınıf öğrencilerinin afet bilinci puan ortalamaları da istenen düzeyde olmayıp ortalamanın sadece biraz üzerindedir. Öğrencilerin %87,1'inin afet ile ilgili bilgisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler afet ile ilgili bilgilerini büyük oranda (%86,8) okul derslerinden edindiklerini belirtmişlerdir. Öcal, Çakır ve Özelmacı'nın yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal bilgiler ders öğretim programlarında, afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplin konularından sadece depremin yer aldığı belirlenmiştir (Öcal, Çakır & Özelmacı, 2016). Afet eğitimi almak isteyen öğrenciler %68,6, eğitim almak istemeyen öğrenciler ise %31,4 düzeyindedir. Afet bilinci ve toplumun afetlere hazırlığı konularındaki ders içerikleri geliştirilmeli, uygulamalar ile desteklenmeli ve farklı düzeylerde tekrarlanarak öğrencilerinin afet bilinci düzeyleri arttırılmalıdır.

Kaynakça

Çengelci, T, ve Gürdoğan, B,. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Ara Disiplinlerin İşlevselliği", 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Sivas.

Ergünay, O. (2002). Afete hazırlık ve afet yönetimi. Türkiye Kızılay Derneği Genel Müdürlüğü Afet Operasyon Merkezi (AFOM), Ankara.

Kadıoğlu, M. (2011). Afet Yönetimi. TC Marmara Belediyeler BirliğiYayını. İstanbul.

Kadıoğlu, M., &Özdamar, E. (2008). Afetzararlarınıazaltmanıntemelilkeleri. Ankara, Türkiye: JICA.

Karakuş, U., &Önger, S. (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Doğal Afet ve Afet Eğitimi Kavramını Anlama Düzeyleri/The Understanding Levels on Natural Disasters and Disasters Education Concepts for 8th Grade Students Students. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 482-491.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). "Yenilenen ortaokul programları", MEB Yayıncılık, Ankara, http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx.

Öcal A. (2010). "Hazard Education in 4th to 7th Grade Social Studies Courses I Turkey", Social Studies Research & Practice, Volume 5, Issue 1, 87-95.

Öcal, A., Çakır, U., & Özelmacı, Ş. (2016). İlkokul ve Ortaokul Ders Programlarında Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 71-83.

Fen Eğitiminde Formal ve İnformal Öğrenme Ortamları İçin Tasarlananan Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi

Derya YILDIRIM
18deryayildirim@gmail.com

Dr. Ahmet ÜNAL
Kastamonu Üniversitesi
aunal@kastamonu.edu.tr

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
Kastamonu Üniversitesi
zyerlikaya@kastamonu.edu.tr

Özet

Fen bilimleri dersinin anlaşılamaz bir yapıymış gibi algılanması ve öğrenci başarısının da oldukça düşük olması sebebiyle çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Fen Eğitimine yönelik yapılan bazı araştırmalarda, farklı öğrenme alanları ortaya atılmış ve bu alanların başarıya etkileri incelenmiştir. Bu araştırma da farklı öğrenme ortamlarına uygun olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması ve geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma Kastamonu ili merkezindeki bir ortaokulda, 5. sınıfta okuyan 28 öğrenci ile 'Bilim Uygulamaları Dersi' kapsamında yürütülmüştür. Bu Araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma uygun, bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi geliştirilirken, uzman görüşlerinden yararlanılmış, pilot uygulama kapsamında, soru havuzunda yer alan sorular, toplamda 150 Kişiden oluşan 6,7 ve 8.Sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanarak soruların geçerliği ve güvenirliği ölçülmüş, geçerliliği ve güvenirliği düşük olan sorular testten çıkarılmıştır. Başarı testinde yapılan sadeleştirmeler sonucunda hedef içerik tablosu oluşturularak çeşitli uzmanlardan görüşler alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Hazırlanan başarı testi öğrencilere, uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada, geliştirilen etkinliklerin fen bilimleri dersine ait hedeflerin kazandırılmasında etkili ve uygulanabilir olduğu ayrıca öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Fen Eğitimi, Farklı Öğrenme Ortamları, Ev Laboratuvarı, Bilimsel Süreç Becerileri, Bir Etkinlik Tasarlamak, Öğrenci Başarısı*

The Effects of Activities on Student Success Designed For Formal and Informal Learning Environments in Science Education

Derya YILDIRIM
18deryayildirim@gmail.com

Dr. Ahmet ÜNAL
Kastamonu University
aunal@kastamonu.edu.tr

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
Kastamonu University
zyerlikaya@kastamonu.edu.tr

Abstract

Due to the fact that the science course was perceived as an incomprehensible structure and the student success was quite low, various studies were conducted. In some studies about science education, different learning areas have been proposed and the effects of these fields on success have been examined. In this research, the application of activities developed in accordance with different learning environments and the effects of developed activities on student achievement were investigated. The study was carried out under the da Science Practices Course ın in a middle school in Kastamonu province with 28 students attending 5th grade. In this research, activities developed based on scientific process skills are used which are suitable for constructivist approach. The obtained data were collected by the success test developed by the researcher. In developing the test of success, expert opinions were used, in the scope of pilot implementation, the questions in the pool of questions were applied to students of 6.7 and 8th grade in total consisting of 150 people. As a result of the simplifications carried out in the success test, the target content table was formed and the scale was finalized by taking opinions from various experts. The achievement test was applied to the students as pre-test and post-test. In the research, it was determined that the activities developed were effective and practical in gaining the objectives of the science course and also positively influenced the success of the students.

Keywords: *Science Education, Different Learning Environments, Home Laboratory, Scientific Process Skills, Designing an Activity, Student Success*

1. Giriş

Türkiye'de fen bilimleri eğitimi hem teorik hem de deneysel olarak yürütülmekte ve bu şekilde kazanılan bilimsel bilgiler öğrenciye olumlu bir motivasyon sağlayarak onları bilim insanı olmaya özendirmektedir.(MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005). Dersteki bu uygulamalar öğrencinin bilimsel süreç becerilerini (BSB'yi) kavramasına büyük katkı sağlar ve deney yapan öğrenciler kendi tecrübeleriyle bilimsel bilgileri elde eder (MEB, 2005). Laboratuvar çalışmaları ve farklı öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler, öğrencinin bireysel öğrenmeyi gerçekleştirebilme ve teknik becerilerini geliştirebilme fırsatı sağlar. Bu sayede öğrenci çevresindeki olaylara karşı daha duyarlı hale gelir ve fenle ilgili kavramları

anlama, hafızada tutma ve bilimsel düşünme ile ilgili yeteneklerini geliştirmiş olur (Soydan, 2018; Ünal, 2018; Yerlikaya, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun tasarlanan uygulamalar esnasında, öğrenciler kendi çözüm yollarını kullanarak bilgiye ulaşır, kazandıkları bilgiyi var olan bilgileriyle ilişkilendirerek daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşir (Şimşir, 2016). Bu yüzden laboratuvar ve laboratuvar dışında kalan farklı öğrenme ortamlarında yapılan etkinlikler, fen bilimleri eğitiminde anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlar, öğrencileri araştırmaya yönlendirir, farklı beceriler kazandırıp bunları uygulayabilmelerini sağlar, öğrenciyi aktifleştirir bu nedenle etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak planlanması oldukça önemlidir (Toprak, 2011).

Öğrencilerin, çevresindeki obje ve hadiseleri daha iyi algılayabilmeleri için bu obje ve olaylarla ilgili olarak düşünerek bunlarla ilgili araştırmalar yapmaya, bilgi ve tecrübelerinden yola çıkarak karşılaştıkları sorunlara çözümler bulmaya, yeni buluşlar ortaya koymalarına teşvik eden bir fen bilimleri eğitimi bütün ülkelerin ve toplulukların müşterek isteğidir (Turan, 2018).

Fen eğitimine yönelik yapılan bazı araştırmalar da, farklı öğrenme alanları ortaya atılmış ve bu alanların başarıya etkileri incelenmiştir. Formal Öğrenme alanları; okul ve sınıf içerisindeki alanları kapsarken, informal öğrenme alanları; ev ortamı, aile toplantıları, hobiler, parklar, bahçeler, marketler, müzeler, hayvanat bahçeleri, alışveriş merkezleri, fabrikalar, kitaplar, gazeteler, internet siteleri gibi alanları kapsar (Laçin, 2003). Formal öğrenme, bilgi ve becerilerin belirli bir zaman içerisinde planlı, programlı, örgütlü ve kasıtlı olarak kişilere kazandırılması iken informal öğrenme, bireyin bilgi ve becerileri doğduğu andan ölümüne kadar çevresi ile etkileşimi sonucu kendiliğinden kazanmasıdır.

Fen Bilimleri Eğitimi açısından, en önemli ortamlardan biri olan Ev Ortamındaki çalışmalar, ilgili alan yazında, Ev Laboratuvarı Yöntemi olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin evde, basit araç-gereçler kullanarak deneyler gerçekleştirmesine dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğrencilere evde yapacakları deneylerin işlem basamakları bulunan deney föyleri ders öncesi dağıtılır ve derste, yapılan deneylerden yola çıkılarak ilke ve genellemelere varılır (Özçınar, 1995). Ev laboratuvarı yönteminin beş temel özelliğinden bahsetmek mümkündür. Bunlar Basit araç-gereçlere dayalı deneyleri içermesi, Öğrenci merkezli olması, Buluş yoluyla öğrenimi esas alması, Derse yönelik ev hazırlığını beraberinde getirmesi, Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemesidir.

Farklı öğrenme ortamlarında yapılan eğitim-öğretim etkinlikleri, öğrenciye gerçek bir öğrenme-öğretme süreci sağladığından dolayı yaparak-yaşayarak öğrenme özelliğini de içeriğinde barındırmaktadır. Farklı öğrenme ortamlarına uygun olarak tasarlanan uygulamalarda, öğrencilerin etkinlikleri arkadaşlarıyla gruplar halinde yapabilecek olmaları, onların sosyal gelişimine de katkı sağlayacaktır. Etkinliklerde öğrenciler birbirleriyle etkileşimde ve fikir alışverişinde bulunabilme ve böylelikle işbirlikçi yaklaşıma uygun bir öğrenme ortamında öğrenme imkânı da bulabileceklerdir (Turan, 2018). Ayrıca, yapılan araştırmalar da ev laboratuvarı tekniğinin de içerisinde bulunduğu farklı öğrenme ortamlarının fen bilimleri eğitimi ve ders başarısını etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırmada, farklı öğrenme ortamlarına uygun olarak geliştirilen etkinliklerin uygulanması ve geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tek gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Bu desende gelişi güzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçme söz konusudur. Desenin sayıltısı, son test puanlarının ön test puanlarından daha büyük ise bunun bağımsız değişkeninin etkisi olduğudur. Bu desene ilişkin olarak denenen değişkenin etkili olup olmadığını (bağımsız değişkenin-bağımlı değişken üzerindeki etkisi) ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın manidarlığını test edilmesiyle mümkündür (Büyüköztürk ve ark., 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, Kastamonu ili merkezindeki bir ortaokulda, 5.Sınıfta okuyan 28 öğrenci ile, 5 hafta boyunca, yapılandırmacı yaklaşım ve bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak tasarlanan ve farklı öğrenme ortamlarında (ev, okul bahçesi vb) uygulanabilecek şekilde tasarlanmış 4 adet etkinlikten oluşan bir çalışma şeklinde, teorik ve uygulamalı olarak 'Bilim Uygulamaları Dersi' kapsamında yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

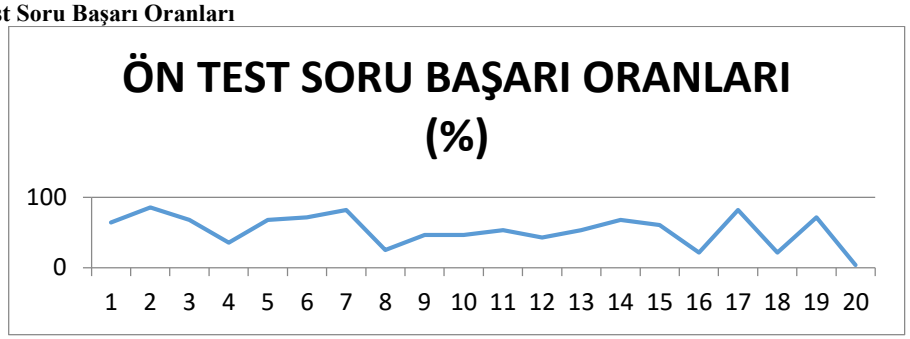
Araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma uygun, bilimsel süreç becerilerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi geliştirilirken, uzman görüşlerinden yararlanılmış, soru havuzunda yer alan sorular, pilot uygulama kapsamında, toplamda 150 Kişiden oluşan 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerine uygulanarak soruların geçerliği ve güvenirliği ölçülmüş, geçerliliği ve güvenirliği düşük olan sorular testten çıkarılmıştır. Başarı testinde yapılan sadeleştirmeler sonucunda hedef içerik tablosu oluşturularak çeşitli uzmanlardan

görüşler alınmıştır. Hazırlanan başarı testi öğrencilere, etkinlik öncesi ve sonrası olmak üzere ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

3. Bulgular

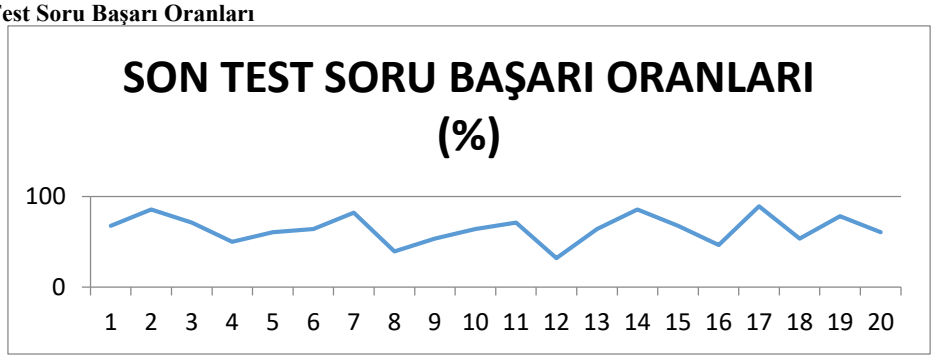
Öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde uygulanan ön-test ile elde edilen veriler sonucunda soru bazlı olarak başarı yüzdeleri Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil1. Ön-Test Soru Başarı Oranları



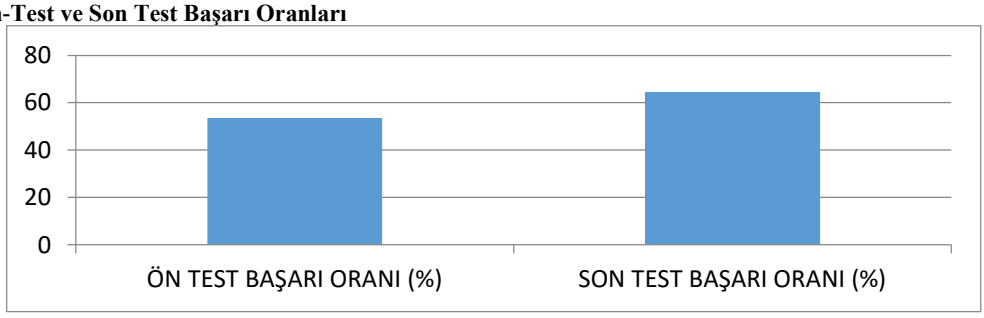
Öğrencilerin deneysel çalışma sonrasında uygulanan son-test ile elde edilen veriler sonucunda soru bazlı olarak başarı yüzdeleri Şekil2 ile verilmiştir.

Şekil2. Son-Test Soru Başarı Oranları



Öğrencilerin deneysel çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan başarı testi ile elde edilen veriler sonucunda ön-test ve son-test sonuçları başarı oranları Şekil3 ile gösterilmiştir.

Şekil 3. Ön-Test ve Son Test Başarı Oranları



4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen verilere bakıldığında, farklı öğrenme ortamlarına göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin fen dersindeki başarılarını arttırma konusunda olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkinlikler öğrencilerin hoşlarına gittiği ve anlayamadıkları konuları anlamalarında yardımcı olduğu için diğer konular içinde bu tür etkinlikler yapmak istediklerini belirtmişlerdir.

Yapılan bu uygulamalar neticesinde, öğrenme ortamlarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin okul ortamında öğrendikleri bilgileri günlük hayattaki yaşantısına aktarması-uygulaması suretiyle daha kalıcı ve başarılı öğrenme süreçlerinin gerçekleşebileceği ve sonuçta öğrencilerin fen bilimleri alanındaki başarılarında da olumlu bir artış olabileceği sonucuna varılmıştır.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Laçin, C. (2003). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Ev Laboratuvarı (Home-Lab)Yönteminin Kullanılması. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). Fen Bilgisi Dersi Özel İhtisas Komisyonu. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Ankara.

MEB. (2005b). İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.

Özçınar, Z. (1995). İlköğretim Fen Öğretiminde Laboratuvar Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Şimşir, N. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya-II Laboratuvar Dersi Etkinliklerinin Yapılandırmacı Laboratuvar Yaklaşımına Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Dayalı Olarak Geliştirilmesi Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi).

Soydan, G. (2008). Kimya Deneylerinin Öğretiminde Hibrit Modelin Etkinliğinin Arastırılması. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Toprak, F. (2011). Fen Bilgisi Öğretmenliği Genel Kimya Laboratuvarında 3E ve 5E Öğretim Modellerinin Uygulanmasının Öğrencilerin Akademik Başarısı, Bilimsel Süreç Becerileri ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Turan, S. (2018). Fen Eğitiminde Ev Laboratuvarı Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Ünal, A. (2018) Araştırma-Sorgulamaya Dayalı ve Sosyal Ağ Destekli Kimya Laboratuvarı Etkinliklerinin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Algı, Tutum ve Başarıları Üzerine Etkisi Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi).

Yerlikaya, Z. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi (Ünite:4). Edt: Taşkın Ö. ve Koray Ö.,Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Çevre Eğitimi Uygulamaları Kapsamında Su Analizleri İçin Yöntem Geliştirme

Özlem TAŞKIN
ozlemkocaoglu37@gmail.com

Dr. Ahmet ÜNAL
Kastamonu Üniversitesi
aunal@kastamonu.edu.tr

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
Kastamonu Üniversitesi
zyerlikaya@kastamonu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı atık su ve içme suyunun kimyasal analizleri için, çevre eğitiminde, uygulaması kolay ve ekonomik olacağı düşünülen, bu alandaki uygulamaları destekleyebilecek ve ayrıca endüstriyel açıdan da ekonomik ve pratik uygulamaları olabilecek bir yöntemin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntemle, atık sularda en önemli kirlilik parametrelerinden olan kimyasal oksijen ihtiyacı (KOİ) ve içme sularında en önemli kirlilik parametrelerinden olan amonyum ve nitrat derişimlerinin, spektrofotometre cihazına gerek kalmadan, bir aralık çerçevesinde renk kartları oluşturarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma, yarı deneysel bir yöntem tek grup üzerinden kullanılmıştır. Çalışmaya, Kastamonu Üniversitesinde eğitim gören, 1.Sınıf öğrencilerinden, 25 Fen Bilgisi Öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından yöntem geliştirmede spektrofotometre cihazı, geliştirilen yöntemin uygulamasında ise kontrol kartları kullanılmıştır. Ayrıca, yöntemin uygulanabilirliğini göstermek için, öğrencilerin muhtelif su örnekleri ilgili yaptığı analizlerin sonuçlarının raporlandığı öğrenci uygulama raporları kullanılmıştır. Uygulama yapılıp öğrenci raporlarına bakıldığında; amonyum ve kimyasal oksijen ihtiyacı (KOİ)'ndaki renk değişimi nitrata göre daha belirgin olduğundan öğrenci gözlemleri ve biraz daha başarılı sayılabilecek düzeydeyken, nitrat bu konuda biraz daha yetersiz kalmıştır.
Anahtar Kelimeler: *Çevre eğitimi, su kirliliği, su analizleri, yöntem geliştirme*

Method Development for Water Analysis Under the Environmental Education Applications

Özlem TAŞKIN
ozlemkocaoglu37@gmail.com

Dr. Ahmet ÜNAL
Kastamonu University
aunal@kastamonu.edu.tr

Prof. Dr. Zekeriya YERLİKAYA
Kastamonu University
zyerlikaya@kastamonu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to develop a method for chemical analysis of wastewater and drinking water, to be able to support the applications in this field, which will be easy and economical to implement in environmental education, and also to be able to have economic and practical applications from an industrial point of view. With this method, chemical oxygen demand (COD) which is one of the most important pollution parameters in wastewater and ammonium and nitrate concentrations, which are among the most important pollution parameters in drinking water, are aimed to be analyzed by forming color cards within a range without the need of spectrophotometer device. In this study, a mixed, quasi-experimental method consisting of quantitative and qualitative research methods was used over a single group. A total of 25 Science Teacher candidates were enrolled in the study. In order to collect the data, the spectrophotometer device was used by the researcher in the development of the method and the control cards were used in the application of the developed method. In addition, to demonstrate the applicability of the method, student application reports were used in which the results of the analyzes conducted by the students were reported. When the application is done and the student reports; Since the color change in ammonium and chemical oxygen demand (COD) is more pronounced than nitrate, student observations and nitrate are at a more successful level.
Keywords: *Environmental education, water pollution, water analysis, method development*

1. Giriş

Çevre, insanların hem diğer canlılarla karşılıklı ilişkilerini hem de birbirleri ile olan ilişkilerinde ortaya koydukları ekonomik, sosyal, kültürel, tarihsel vb. yapıları da kapsamaktadır. Dolayısıyla çevre kavramından anlaşılması gereken insan çevresidir (Kahraman ve Türkay, 2006). Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004). Çevre eğitiminin temel amacı; bireyin doğal ortamı algılamasını sağlamak, çevreye ilişkin değer ve davranışlarını olumlu yönde etkileyerek doğal çevreyi koruma ve kullanma ile ilgili duyarlılığı geliştirmektir (Başal, 2003). İnsanları çevre konusunda bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve kalıcı davranış değişikliği kazandırmak için toplumun tüm kesimlerine hitap edilmelidir. Çevre Eğitimine ne kadar erken yaşta başlanılırsa birey o kadar bilinçli olur. Bireyin davranışlarını uygulamaya geçirme konusunda da o derece kadar başarı sağlanabilir. Doğada bulunan su kaynakları bazı istisnalar dışında içme ve kullanma ihtiyaçları için doğrudan doğruya kullanmaya uygun değildir. Bu yüzden suların arıtma işleminden geçirilmesi gerekir. Dere, göl, baraj, kaynak gibi yüzeysel su kaynakları ve yeraltı sularından elde edilen ham su, içme suyu arıtma tesislerinde özelliklerinin gerektirdiği arıtma işlemlerinden geçirilerek, sağlık şartlarına ve Türk Gıda Kodeksi İçme ve Kullanma Suyu

Standart'larına uygun hâle getirildikten sonra şebekeye verilmektedir. Toplumun içme ve kullanma ihtiyaçları için kullandığı; şehir şebekeleri, kuyu, çeşme ve yine aynı amaçlarla kullanılan dere, nehir ve göl suları içilebilir su olarak tanımlanır (Çepel, 2003; Megep, 2007).

Su kirliliği, kirleticilerin etkisiyle, suyun insanlara ve diğer canlılara zararlı hale gelmesi durumudur. Bu durum insanların faaliyetleri sonucu oluşabileceği gibi, canlıları faaliyetleri veya doğal nedenler sonucu da oluşabilmektedir (Şahin: 2011; Karadağ, 2006). Su kirliliğinin başlıca nedenleri genellikle evsel atıklardan, endüstriden, tarımsal aktivitelerden, taşımacılıktan ve nükleer santraldir. Su kirliliği birçok canlının zarar görmesine neden olur kirlenmenin etkisiyle denizde yaşayan canlıların toplu ölümleri, içme sularının kirlenmesiyle salgın hastalıkların artması, bölgedeki canlı türünün yok olmasına kadar kısa ve uzun süreli tahribatlar oluşabilir (Kocataş, 2008).

Değişik karakterdeki atık sular için değişik arıtma yöntemleri kullanılabilir. Evsel atık sular için genelde fiziksel ve biyolojik arıtma yöntemleri tercih edilirken endüstriyel atık suların arıtımı için kimyasal yöntemler kullanılmaktadır. Su analizleri yapılırken; fiziksel ve kimyasal su analiz teknikleri kullanılır. Bunlar; gravimetrik teknikler, titrasyon/ volumetrik analizler, elektrokimyasal teknikler, spektrofotometrik ve kolorimetrik teknikler, kromatografi, kütle spektrofotometresi, İmmünolojik tekniklerdir (Akyürek, 2009; Megep, 2011). Spektrofotometrik teknik; spektrofotometreye , hazırlanan çözeltiden konularak belirli dalga boyunda ışık geçirilmesi ve bu ışının ne kadarının çözelti tarafından tutulduğunun bulunması esasına dayanır. Çözeltinin içerisindeki madde miktarı ne kadar fazla ise çözelti tarafından tutulan ışın miktarı da o oranda fazla olur. Çözelti içerisindeki bütün maddeler, ışının bir dalga boyunu tutarken diğerlerini yansıtır veya geçirir (Megep, 2012; Burkut,2018).
Bu çalışmada, araştırmacı tarafından, atık su ve içme suyunun kimyasal analizleri kapsamında; çevre eğitiminde, uygulaması kolay ve ekonomik olacağı düşünülen, bu alandaki uygulamaları destekleyebilecek ve endüstriyel açıdan da ekonomik ve pratik uygulamaları olabilecek bir yöntemin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yöntemle, atık sularda en önemli kirlilik parametrelerinden olan kimyasal oksijen ihtiyacı (KOİ) ve içme sularında en önemli kirlilik parametrelerinden olan amonyum ve nitrat derişimlerinin, spektrofotometre cihazına gerek kalmadan, bir aralık çerçevesinde renk kartları oluşturarak analiz edilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan karma bir yaklaşım tercih edilmiştir. Tek gruplu yarı deneysel desen ile örneklem oluşturulmuştur. Çalışmada, amonyum, nitrat ve kimyasal oksijen ihtiyacı analizlerinde yapılan uygulamaları, daha pratik ve ekonomik hale getirmek için araştırmacı tarafından yöntem geliştirilmiştir.

Çalışma grubu
Geliştirlen yöntemin öğrenciler tarafından uygulanabilirliliğini test etmek için, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde eğitim görmekte olan 25 Fen Bilgisi öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışma 4 hafta boyunca her hafta ikişer saat olarak Genel Kimya Laboratuvarı II dersi kapsamında yapılan deney etkinlikleri ile sürdürülmüştür.

Verilerin toplanması/ Veri toplama aracı
Verilerin toplanması için, araştırmacı tarafından yöntem geliştirmede spektrofotometre cihazı, geliştirilen yöntemin uygulamasında ise kontrol kartları kullanılmıştır. Ayrıca, yöntemin uygulanabilirliğini göstermek için, öğrencilerin muhtelif su örnekleri ilgili yaptığı analizlerin sonuçlarının raporlandığı öğrenci uygulama raporları kullanılmıştır. Veri toplamak için öncelikle, Laboratuvarda, kimyasal oksijen ihtiyacı, amonyum, nitrat uygulamaları için belirli derişimlere sahip standart çözeltilerle (laboratuvarda önceden çalışmaları yapılıp, denenen kullanılmasına karar verilen ya da hazır alınan standart çözeltiler) uygulamalar yapılıp, spektrofotometre cihazı ile ölçümleri yapılmıştır. Kimyasal Oksijen İhtiyacı Uygulaması için standart çözeltilerle yapılan analizlerin sonuçları Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kimyasal Oksijen İhtiyacı Uygulaması İçin Standart Çözeltilerle Yapılan Analizlerin Sonuçları

Saf Su(Şahit) (Absorbans)	251.9 mg/L (Absorbans)	501.9 mg/L (Absorbans)	750 mg/L (Absorbans)	1000 mg/L (Absorbans)	1250 mg/L (Absorbans)	1501 mg/L (Absorbans)
0.037	0.150	0.257	0.361	0.471	0.581	0.697
0.033	0.150	0.259	0.357	0.467	0.585	0.697
0.036	0.152	0.254	0.359	0.471	0.582	0.701
0.036	256.96 mg/L	502.64 mg/L	732.55 mg/L	980.40 mg/L	1237.45 mg/L	1498.91 mg/L
	257mg/L	**503mg/L**	**733mg/L**	**980mg/L**	**1237mg/L**	**1499mg/L**

Amonyum Uygulaması için standart çözeltilerle yapılan snalizlerin sonuçları Tablo2'de verilmiştir.
Tablo 2. Amonyum Uygulaması İçin Standart Çözeltilerle Yapılan Analizlerin Sonuçları

Saf Su (Şahit)		**0.4 mg/L**		**0.5 mg/L**		**0.6 mg/L**		**1.0 mg/L**		**2.0 mg/L**	
Derişim (mg/L)	**Abs.**	**Derişim (mg/L)**	**Abs.**	**Derişim (mg/L)**	**Abs.**	**Derişim (mg/L)**	**Abs.**	**Derişim (mg/L)**	**Abs.**	**Derişim (mg/L)**	**Abs.**
0,02	0,07	0,37	0,381	0,46	0,461	0,59	0,574	0,94	0,881	1,94	1,772

0,02	0,064	0,4	0,407	0,5	0,494	0,62	0,603	1,01	0,947	1,93	1,755
0,01	0,061	0,42	0,425	0,57	0,553	0,6	0,585	1.00	0,936	1,97	1,793
0,02 mg/L		**0,4 mg/L**		**0,5 mg/L**		**0,6 mg/L**		**1.0 mg/L**		**2.0 mg/L**	

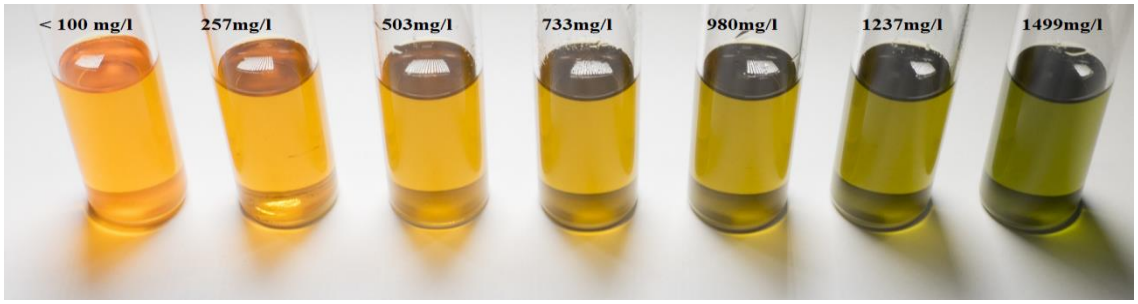
Nitrat Uygulaması için standart çözeltilerle yapılan snalizlerin sonuçları Tablo3'de verilmiştir.

Tablo 3. Nitrat Uygulaması İçin Standart Çözeltilerle Yapılan Analizlerin Sonuçları

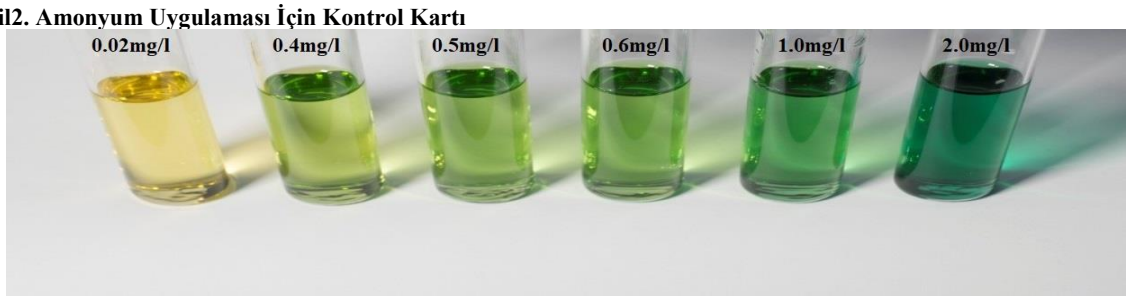
Saf su (Şahit)		**25mg/L**		**50mg/L**		**80mg/L**		**105mg/L**	
Derişim	**Abs.**	**Derişim**	**Abs.**	**Derişim**	**Abs.**	**Derişim**	**Abs.**	**Derişim**	**Abs.**
1,8	0,048	27,8	0,458	50,2	0,809	81,2	1,296	105,3	1,676
1,7	0,047	28,3	0,465	50,1	0,807	79,6	1,271	-	-
1,7	0,047	27,9	0,459	50,6	0,816	80,3	1,282	-	-
1,7mg/L		**28mg/L**		**50mg/L**		**80mg/L**		**105mg/L**	

Ölçümleri yapılan test tüpleri derişim aralıklarına göre sıralanıp, fotoğraf çekimi gerçekleştirilmiştir. Laboratuvar ortamında yapılan fotoğraf çekimlerinden bazı fotoğraflar aşağıdaki kontrol kartları gekliştirlmiştir (Şekil1, Şekil2, Şekil3)'te yer almaktadır.

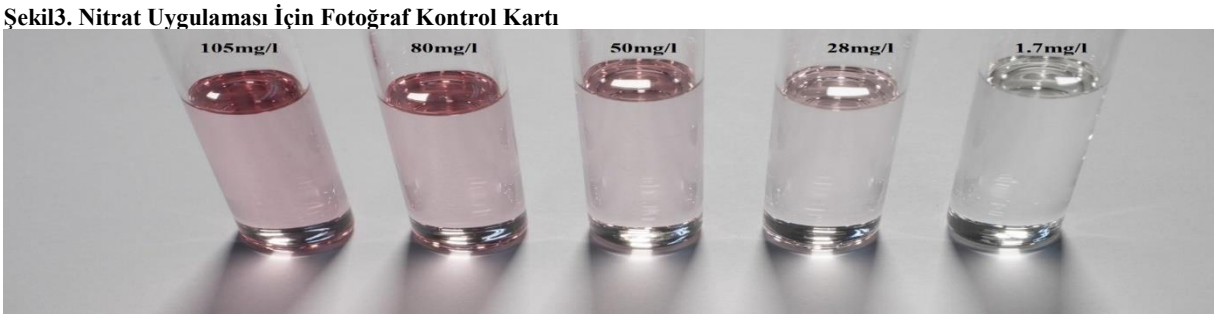
Şekil1. Kimyasal Oksijen İhtiyacı Uygulaması İçin Kontrol Kartı



Şekil2. Amonyum Uygulaması İçin Kontrol Kartı



Şekil3. Nitrat Uygulaması İçin Fotoğraf Kontrol Kartı



Kontrol kartlarının uygulanması

Uygulama, Kastamonu Üniversitesi'nde eğitim gören 1. Sınıf Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Genel Kimya –II laboratuvar dersi kapsamında, 4 hafta boyunca her hafta ikişer saat olarak laboratuvarda etkinliklere katılımı sağlanarak tamamlanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin dikkatini çekebilmek, konu hakkında bilgi sahibi olmaları açısından sunum yapılmıştır. Uygulamada kolaylık olması açısından etkinlik föyleri ve deney sonrasında öğrencilerin uygulama ile ilgili gözlem, tahmin ve bulgularını aktarabilmelerini kolaylaştırmak amacı ile etkinlik rapor formatları hazırlanıp, öğrenciye dağılmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin çeşitli su numuneleri üzerinde yaptıkları Kimyasal Oksijen İhtiyacı Uygulamasında kontrol kartlarını kullanarak elede ettikleri bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir. Tabloda x ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün hatalı olduğunu göstermektedir. Tabloda ✓ ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün doğru olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Kimyasal Oksijen İhtiyacı Uygulamasında Elde Edilen Bulgular

	Çeşme Suyu (Ölçülen)	Çeşme Suyu (Öğrenci)	Dere suyu (Ölçülen)	Dere Suyu (Öğrenci)	Kirli Su (Ölçülen)	Kirli Su (Öğrenci)	Karışık Su (Ölçülen)	Karışık Su (Öğrenci)
A	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	100-257 mg/L	**782 mg/L**	733-982 mg/L ✓	**580 mg/L**	503 mg/L ✓
B	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	<100 mg/L x	**782 mg/L**	503 mg/L x	**>1500 mg/L**	1499 mg/L ✓
C	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	<100 mg/L ✓	**782 mg/L**	x	**1096 mg/L**	1237 mg/L x
D	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	100-257 mg/L ✓	**>1500 mg/L**	1499 mg/L ✓	**>1500 mg/L**	1237 mg/L x
E	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	100-257 mg/L ✓	**1500 mg/L den büyük**	100-257 mg/L x	**580mg/L**	>1499 mg/L x
F	**93 mg/L**	<100 mg/L ✓	**103 mg/L**	100-257mg/L ✓	**>1500 mg/L**	1499 mg/L ✓	**1096 mg/L**	1237 mg/L ✓

Öğrencilerin çeşitli su numuneleri üzerinde yaptıkları Amonyum Uygulamasında kontrol kartlarını kullanarak elede ettikleri bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir. Tabloda x ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün hatalı olduğunu göstermektedir. Tabloda ✓ ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün doğru olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Amonyum Uygulamasında Elde Edilen Bulgular

	Çeşme Suyu(Ölçülen)	Çeşme S. (Öğrenci)	Dere suyu(Ölçülen)	Dere Suyu (Öğrenci)	Karışık Su (Ölçülen)	Karışık su (Öğrenci)
A	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.4 mg/L x	**1.5 mg/L**	
B	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.5 mg/L x	**0.30 mg/L**	0.4 mg/L x
D	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.5 mg/L x	**1.5 mg/L**	
E	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	1-0.5 mg/L	**0.30 mg/L**	0.4-0.5 x
F	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.5 mg/L x	**0.84 mg/L**	
G	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.6 mg/L x	**0.84 mg/L**	
H	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.6 mg/L	**0.30 mg/L**	0.4 mg/L x
I	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.6 mg/L	**0.60 mg/L**	0.6 mg/L
K	**0.01 mg/L**		**0.66 mg/L**	0.5mg/L x	**1.5 mg/L**	1 mg/L x

Öğrencilerin çeşitli su numuneleri üzerinde yaptıkları Nitrat Uygulamasında kontrol kartlarını kullanarak elede ettikleri bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir. Tabloda x ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün hatalı olduğunu göstermektedir. Tabloda ✓ ile işaretlenen bulgular öğretmen adayının öngörüsünün doğru olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Nitrat Uygulamasında Elde Edilen Bulgular

	Çeşme suyu(Ölçülen)	Çeşme suyu (Öğrenci)	Dere suyu (Ölçülen)	Dere Suyu (Öğrenci)	Verilen Çözelti (Ölçülen)	Verilen Çözelti (Öğrenci)
A	**1.5 mg/L**	50 mg/L x	**11 mg/L**	28 mg/L x	**108 mg/L**	105 mg/L ✓
B	**1.5 mg/L**	<50 mg/L ✓	**11 mg/L**	<50 mg/L ✓	**83 mg/L**	80 mg/L ✓
D	**1.5 mg/L**	1.8 mg/L ✓	**11 mg/L**	28 mg/L x	**108 mg/L**	105 mg/L ✓
E	**1.5 mg/L**	1.8 mg/L ✓	**11 mg/L**	1.8 mg/L x	**83 mg/L**	1.8 mg/L x
F	**1.5 mg/L**	<50 mg/L x	**11 mg/L**	<50 mg/L ✓	**27 mg/L**	>50 mg/L x

G	**1.5 mg/L**	1.8mg/L ✓	**11 mg/L**	1.8-28 mg/L ✓	**27mg/L**	80 mg/L x
H	**1.5 mg/L**	1.8 mg/L ✓	**11 mg/L**	28 mg/L x	**83 mg/L**	28 mg/L x
I	**1.5 mg/L**	1.8 mg/L ✓	**11 mg/L**	1.8-28 mg/L ✓	**27 mg/L**	50-105 mg/L x
K	**1.5 mg/L**	1.8 mg/L ✓	**11 mg/L**	28 mg/L x	**108 mg/L**	105 mg/L ✓

4. Sonuç ve Tartışma

Yaptığımız çalışma sonucunda; Uygulama yapılıp öğrenci raporlarına bakıldığında; Amonyumda verilen çeşme suyunda 9 grup doğru tahminde bulunmuşken, dere suyunda 3 grup doğru ve 6 grup yanlış tahminde bulunmuştur. Verilen standart çözelti tahminlerinde ise 5 grup başarılı iken, 4 grup tahminlerinde başarısız kalmıştır. Kimyasal oksijen ihtiyacında; çeşme suyunda grupların tamamı doğru ve dere suyunda ise 5 grup doğru, 1 grup yanlış tahminlerde bulunmuştur. Kirli su ve karışık olarak verilen su numuneleri için, için 4'er yanlış tahmine karşılık 2'şer doğru tahmin yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, KOİ derişiminin düşük olduğu içme suyu ve dere suyu numuneleri ile yapılan çalışmalarda öğrenciler daha başarılı tespitlerde bulunmuştur.
Nitratta, çeşme suyunda 7 grup doğru tahminde, 2 grup yanlış tahminde bulunmusken; bu durumu dere suyu ve verilen çözeltide 5'er grup yanlış tahminde bulunmuşken, 4'er grup doğru tahminde bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda; amonyum ve KOİ deki renk değişimi nitrata göre daha belirgin olduğundan öğrenci gözlemleri biraz daha başarılı sayılabilecek düzeydeyken, nitrat bu konuda biraz daha yetersiz kalmıştır.

Öğrencilerle uygulama sonrası yapılan görüşmeler neticesinde; uygulamadan hoşnut kaldıklarını, kendilerine bir şeyler katacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan uygulamalar sonunda derişim kontrol kartındaki rengi yakalayıp, doğru derişimi tahmin edememelerindeki sebepler şu şeklinde ifade edilebilir: Farkında olunmadan, su numunelerine karışan kirlilikler, numunenin bazı hallerde fazla bekletilmesi nedeniyle ortamda gerçekleşebilecek tepkimelerden dolayı analizi yapılacak parametrenin derişimindeki değişim ve zaman ayarında yaşanan problemler nedeniyle doğru zamanı yakalayamamış olmaları.

Çalışmalardaki sonuçların güvenirlik-geçerlilik değerlerini arttırmak için, imkânlar doğrultusunda aynı gruba birden fazla paralel ölçümün yaptırılması tavsiye edilebilir. Öğrenci farkındalığını artırmak, laboratuvar çalışmalarına öğrencinin ilgisini artırmak, laboratuvar çalışmalarını çeşitlendirmek için, çevre sorunlarına farkındalık oluşturup öğrencinin dikkatini çekmesi açısından, ekonomik, basit, uygulanabilir olması yöntemin eğitim uygulamalarında laboratuvar derslerinde kullanılması önerilebilir. Ayrıca, Bu çalışmada geliştirilen yöntemin su analizlerinde yaygın olarak çalışılan Demir, Alüminyum, Bakır, Sertlik, pH vb parametreler için de çalışılması önerilir. Su analizlerinde, tüm parametreler için geliştirilecek yöntemin okullarımızda ve bazı sanayi kuruluşlarımızda kullanılmak üzere bir analiz seti şeklinde tasarlanıp üretilmesiyle bu bilgilerin ticarileştirilmesi sağlanabilir ve bu çalışmaların ülkemiz ekonomisi ve çevre eğitimi uygulamalarında önemli sonuçları olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akyürek, E. (2009). Atıksu Arıtım Tesislerinin Model Öngörmeli Kontrolü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Başal, H. A., (2003). *Okul Öncesi Eğitiminde uygulamalı Çevre Eğitimi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, (Ed. M. Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Burkut, Enis (2018). *Su Dünyası.* Su ve Çevre Teknolojileri Dergisi, Sayı:120 (Temmuz,2018).

Çepel, Necmettin ve Ergün, Celal (2003), Suyun Önemi ve Ekolojik Sorunları.

Erten, S. (2004). *Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?* Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66.2006/25 Ankara.

Kahraman, N. ve Türkay, O.(2006). *Turizm ve Çevre*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Karadağ, A. A. (2006), "Avrupa Birliği Su politikaları Çerçevesinde Türkiye'deki Su Kaynakları Yönetiminin Değerlendirilmesi", TMMOB Su Politikaları Kongresi, Cilt.1 içinde (210-218) Ankara: TMMOB Yayınları.

Kocataş, A. (2008). *Ekoloji Çevre Biyolojisi*,(10. Baskı), İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Megep, (2007) Gıda Teknolojisi İçme Ve Kullanma Suyu Analizleri, Ankara.

Megep,(2011), Çevre Sağlığı, Suların Analiz Parametreleri, Ankara.

Megep, (2012), Kimya Teknolojisi, Spektrofotometre, Ankara.

Şahin, Yusuf (2011), Kentleşme Politikası, Murathan Yayınları, 2. Baskı, Trabzon.

5. Sınıf Öğrencilerinin Prizma Açınımlarının Çiziminde Karşılaştığı Zorluklar

Lisansüstü Öğrencisi Ece KANDİLLİ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
ecekandilli77@gmail.com
Doç. Dr. Didem AKYÜZ
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
dakyuz@metu.edu.tr

Özet

Matematik ve geometri öğreniminde, kavramların öğrenilmesi ve anlaşılması önemli bir yere sahiptir. Üç boyutlu cisimler ele alındığında, hem öğretmenler hem de öğrenciler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların büyük bir kısmı prizma açınımlarının çiziminde, prizmaların tanımlanmasında ya da temel elemanlarının belirlenmesinde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf öğrencilerinin dikdörtgenler prizması, kare prizma ve küp gibi prizma açınımlarının çiziminde karşılaştığı zorlukları araştırmaktır. Bu araştırmada, bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmaya Ankara'daki bir devlet okulundan on beş 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler çoğunlukla prizma açınımında şekillerin yüzey sayısını doğru çizikleri halde, açınımdaki şekillerin kenar uzunluklarını çizerken zorluklar yaşamışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Prizma açınımları, Prizma açınımlarının çizimindeki zorluklar*

Difficulties of 5th Grade Students in Drawing Nets of Prisms

Graduate Student Ece KANDİLLİ
Middle East Technical University
ecekandilli77@gmail.com
Assoc. Prof. Dr. Didem AKYÜZ
Middle East Technical University
dakyuz@metu.edu.tr

Abstract

In learning mathematics and geometry, learning and understanding of concepts have an important role. When three-dimensional objects are considered, both teachers and students face with various difficulties. Many of these difficulties are related to drawing the nets of prisms, identification of prisms and identification of the basic elements of prisms. The aim of the present study is to investigate the difficulties that 5th grade students encounter in drawing the nets of prisms such as rectangular prisms, square prisms and cubes. In this study, content analysis which is a qualitative research method is used. Fifteen 5th grade students from a public school in Ankara participated in the current study. According to the findings of the research, even though many students could draw the number of faces in the nets of prisms, they had difficulties during the drawing of the edge lengths of the shapes in the nets.

Keywords: *Nets of prisms, Difficulties in drawing nets of prisms*

1. Introduction

In order to learn mathematics in a meaningful way, conceptual understanding of concepts is crucial for students. Many times, concepts are defined as a mental image of an event, quality or quantity. In addition to this, while Tall and Vinner (1981) defines a concept as a form of words used to specify that concept, Morrison (2011) emphasizes a concept as the combination of similar or related ideas, events or objects. According to Apri Puspitasari and Maghfirotun Amin (2018), understanding of concepts in learning mathematics is significant and necessary for students to prevent misconceptions which are form of perceptions that produces errors in a systematic way (Smith, diSessa, &Roschelle, 1993). Additionally, misconceptions can appear when the mismatching occurs in person's conception of facts, concepts, rules, and procedures. Here it is important to state that misconception and error are different terms and many times misconceptions can lead to errors.

Beside learning terms conceptually, spatial ability is also important in learning geometry. Spatial ability can be improved by spatial orientation as well as spatial visualization tasks related to topics such as volume and measurement (Risma, 2013). Besides, there is a relationship between students' spatial ability and their geometric thinking in three dimensional objects (Pittalis&Christou, 2010). Also, Sandoval et al. (2016) state that learning spatial geometry is supported by visual perception since figural properties have important role in senses. If enough importance is not given on development of spatial ability and 3D geometry thinking, geometric solids can be the most difficult topic among geometric topics to learn for students since some representations cannot be mentally manipulated by students (Fujita, et al., 2017). In addition, in terms of theoretical knowledge, the processes of definition and validation have a significant role in geometry since it represents the properties of objects.

During the teaching and learning geometry, students need to have opportunities for analyzing their environments and defining the world (Clement, 2003). According to Baki (2006), prisms are necessary terms to explain our environment. On the other hand, according to NCTM (2000) it is clearly stated that two-dimensional objects are more widely used in the elementary level. In teaching and learning three dimensional solids in geometry, not only students but also teachers encounter difficulties such as defining prisms and their basic elements and drawing different nets of prisms (Incikabı&Kılıç, 2013). In Marchis (2012)'s study, preservice teachers were asked to define basic geometric shapes and solids and draw the nets of them. However, they had difficulties not only in defining the terms but also drawing the nets of prisms. In another study, similar to Marchis (2012), most of the teachers had problem in finding the different nets of same prism (Alkış-Küçükaydın&Gökbulut, 2013). Since teachers have difficulties in defining as well as drawing three dimensional objects, it is expected students to have similar difficulties and misconceptions (Türnüklü&Ergin, 2016). Additionally, many times students have lack of conceptual knowledge in 3-D shapes (Luneta, 2015). In their study, Hallowell et. al. (2015) asked students to find the 2-D shapes that match one of the faces of 3-D shapes. However, many students had difficulties in matching the shapes that are related to 3-D objects. For

example, for a rectangle shape they only chose rectangular prism as a match, did not consider triangular prism as a match even though it has rectangle surfaces.

One of the reasons of some misconceptions in prisms is related to extreme generalizations or extreme specifications (Türnüklü&Ergin, 2016). Another reason of difficulties can be explained with memorization in learning geometry (Jones, 2002). In order to overcome complexity of this process geometry needs to be linked to reality and experience (Mariotti, &Fischbein, 1997). For this, different toys and blocks which children play can be used to exemplify two-dimensional and three-dimensional shapes and to provide in-depth understanding of geometric concepts (Franzella, 2007). Additionally, problem-based learning model can be used to increase students' geometry knowledge (Chen, 2013). Finally, professional development model is also recommended to increase teachers' content knowledge and confidence in teaching geometry and their spatial reasoning (Moss, Hawes, Naqvi& Caswell, 2015).

In the light of these studies, the aim of the present study is to investigate the difficulties of 5th grade students during the drawing nets of prisms such as rectangular prism, square prism and cube.

2. Method

Research Model

Content analysis which is a qualitative research method was used in this study. Stemler (2001) states that content analysis is a strong way to decrease data or to categorize data in the qualitative research since it contains systematic and replicable techniques for gathering words in categories. Moreover, Weber (1990) mentioned that content analysis enables researchers to characterize focus of individuals, groups or social consideration. Thus, in this study content analysis was used in order to describe students' difficulties in detail during the drawing nets of prisms such as rectangular prisms, square prisms and cubes.

Sampling and Data Collection

In the study, purposeful sampling method was used in order to select the sample (Creswell, 2013). Fifteen 5th grade students in a public school in Ankara were participated in the study. Among fifteen students 8 students were male and 7 students were female. The public school was in a rural area where some students do not access technology at their homes.
The data was collected in the spring semester of the academic years of 2016-2017. It was collected during the two class hours while students were working on their activity sheets. Before the activity sheets, students explored the different kinds of prisms by the boxes that they brought. They also cut their boxes to observe the nets before this activity sheets. In the activity sheets they were asked to define the prism's name they have and draw the net of the prism. During the study, students were divided into groups of four or five. In this formation, equality in the number of female and male participants and their achievement levels were considered. They worked on the activity sheet together and then the teacher facilitated classroom discussion based on students' works. During the analysis of this study both students' activity sheets, the audiotapes of classroom discussions and teacher's observation notes were used to identify students' difficulties.

Data Analysis

The data of the study was analyzed based on qualitative research methods. Documents, recordings and observation notes were used for analyzing. In the content analysis, the open coding was used to group similar expressions (Saldaña, 2013). Once the students' solutions were examined, similar answers are grouped in the same category. Additionally, triangulation was used during the categorization of the data. Students' answers were checked with the classroom discussions as well as teacher's notes. Transferability for external validity was provided with sampling method and member checking.

3. Findings

Based on the analysis, it was observed that students had difficulties related to nets of rectangular prisms, square prisms and cubes. When they were asked to draw the nets of boxes that they brought to school, most of them could correctly draw the number of faces in the nets. Actually, it was observed that many students preferred to drew the prototype nets of rectangular and square prism (see Figure 1). When their drawings are analyzed, it was observed that students mainly preferred to draw four rectangles and added the top and bottom of the box next to second rectangle. Actually, this is not surprising as many of the books include drawing of the nets of prisms in this way. Additionally, students' drawings differed from each other whether their box is square or rectangular prism. If they have rectangular prism, they drew rectangles on the top and bottom faces (Figure 1a); if they have square prism, they drew squares on top and bottom faces (Figure 1b). However, as it can be seen from students' drawings, they did not take into account the lengths of the edges and they did not match them. For example, in Figure 1a, not only the top and bottom shapes sizes are different but also the rectangle shapes did not match in the closed form. Thus students have difficulties in deciding the length of edges.

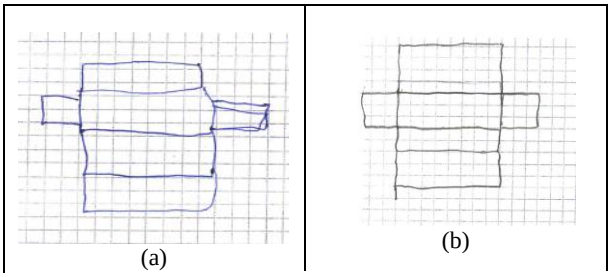


Figure 1. *Students' drawings rectangular and square prisms (prototype)*

Beside the prototype nets of prisms, some students could draw the nets in different ways (Figure 2a-2b). For example, in Figure 2-b, the student could draw the net of rectangular prism different form from his friends. However, similar to other students he did not consider the edges of 3-D shape. The rectangles in the nets of the prism would not match when it was closed. It was observed many students seemed to have difficulties in imagining the closed-shape.

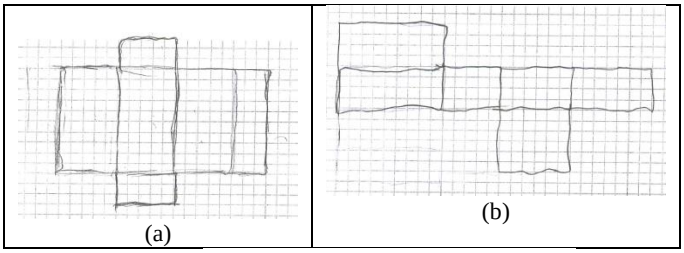


Figure 2. *Students' drawings of prisms*

Similar to drawing the nets of rectangular and square prisms, during the drawing of the nets of cubes, almost all students drew the prototype of nets of cubes (Figure 3a). Only one student drew it in different way (Figure 3b). Again, like rectangular and square prisms; they did not focus on the edges of the shape. They drew different size of squares.

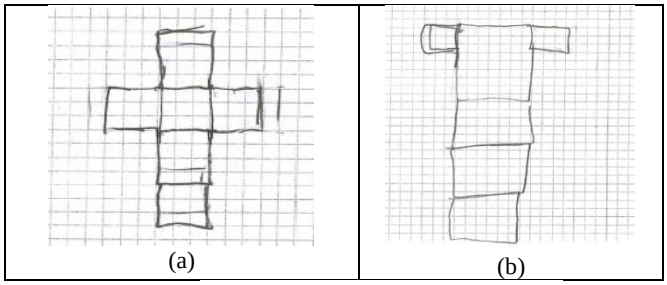


Figure 3. *Students' drawings of cubes*

Although many students could draw the number of faces, two students drew the nets with more than six faces. While one student drew the prism with seven faces, the other one drew with eight faces (Figure 4). As it might be seen in the figure, students did not consider number of surfaces as well as equality in length of edges during their drawings. Additionally, they did not notice that some surfaces would overlap when it was closed. After they drew the nets of the boxes that they had, they were also asked to name the nets of prism. However, students also had difficulties to name the nets that they had as they did not find the bases in their drawings.

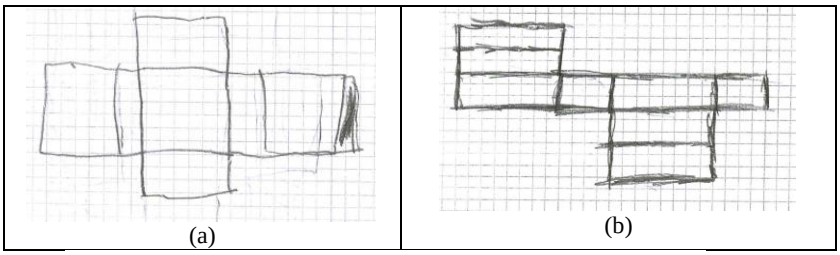


Figure 4. *Students' drawings of nets with different number of faces*

In the study, only three participants drew their nets of prisms correctly. In Figure 5, it was acquired that participants drew their nets by considering both the number of surfaces and equality in length of edges. It was seen that participants counted squares on edges to draw with equal length. Additionally, it was observed that participants did not draw overlapped surfaces.

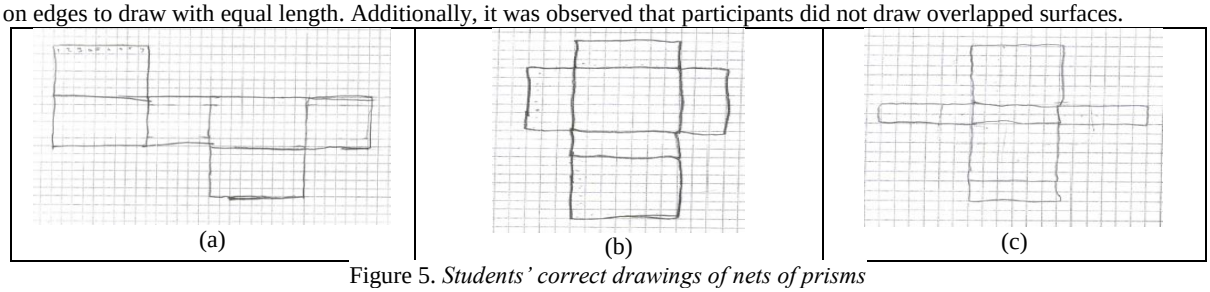


Figure 5. *Students' correct drawings of nets of prisms*

Overall, when students' drawings are analyzed, it was observed that they mostly had difficulties in deciding the length of the shapes in the nets, even though they were given grid paper. Only two students had difficulties to decide the number of faces. Additionally, these students could not imagine the faces would overlap when they closed the shape. Among fifteen students, three of them could correctly draw the number of faces, the lengths of the shapes and the shapes' places in the nets of prisms. In other words, they could anticipate the net of closed prism.

Table 1.*The number of students who drew nets of prisms*

Drawing nets of prisms	**The number of students**
Nets with 6-sided (lengths not appropriate)	10
Nets with 7-sided	1
Nets with 8-sided	1
Nets with overlapped surfaces	2
Edges with non-overlapped	10
Correct drawings	3

4. Results and Discussions

When the participants' activity papers were examined, it was revealed that 12 participants had difficulties in drawing nets of prisms and could not draw nets of prisms correctly. Even though many students focused on the number of surfaces of the prism during the drawing of nets of prisms, they did not take into account the equality in length of edges and they overlapped some surfaces.

Only three students could draw the nets of prisms correctly. In the drawings of these three participants, it was observed that the participants considered the number of surfaces of prisms, the equality of length of edges and the overlapping surfaces. In order to draw equal lengths of edges, it was seen that students either put marks on the squares or wrote numbers in the squares to be able to count the squares on the grid paper.

Based on the results of the study, it was found that only two students could not correctly draw the number of faces in prisms. One of the reasons might be, some of the boxes top faces that students brought the class were separated into two in order to open the box. During the drawing of nets of prism, the top face (sometimes bottom faces, too) seemed to have two parts. Thus, more than six pieces had appeared. However, the teacher talked about it in the classroom and students were explained about it during their drawings. As only two students could not draw the correct number faces, it seemed like many students took into account the teacher's explanation.

According to Potari and Spiliotopoulou (1992), construction and characteristics of the physical objects can have influence of students' performance in understanding properties of 3D objects. Thus, it is important to be careful during the use of real objects as students mostly remember the images they observe. Many students had difficulties in drawing the appropriate length of edges even though they were given with grid papers. One of the reasons might be students' lack of experiences in drawing nets (Piaget &Inhelder, 1948) and imagining them (Cohen, 2003). Since they could not imagine the nets of objects, they also had difficulties whether the surfaces would overlap during the drawing. Although it is perceived that the amount of experience depends on only individuals' age, according to Van Hiele Model (Fuys et. al., 1988), experience, teaching and learning have an essential effect on the level of geometrical performance. Thus, not only students but also teachers need to have opportunities to explore 3D shapes by using real objects. As the teachers gain more confidence about them, we believe that they will use them more often in their classrooms.

References

Alkış-Küçükaydın, M., &Gökbulut, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının geometric cisimlerin tanımlanması ve açılımına ilişkin kavram yanılgıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *2*(1), 102-117.

ApriPuspitasari, R. I. C. K. E., &Maghfirotun Amin, S. I. T. I. (2018).Misconception on 3-dimensional figure with flat sides by using certainty of response index (CRI) method.*MATHEdunesa*, *7*(2), 181-188.

Baki, A. (2006). *KuramdanUygulamayaMatematikEğitimi*. Trabzon: DeryaKitabeviYayınları.

Chen, W. H. (2013). Teaching Geometry through Problem-Based Learning and Creative Design. In C. Long& N. Mastorakis (Eds.), *Proceedings of the 2013 International Conference on Education and Educational Technologies* (pp. 235-238). Rhodes Island, GR:NOVA.

Cohen, N. (2003). Curved solid nets.In N. Paterman, B. J. Doughery, & J. Zillox (Eds.), *Proceedings of the 27th international conference of psychology in mathematics education, vol. 2* (pp. 229-236). Honolulu, USA.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Franzella, M. (2007). *Shapes Shape Our World: An Introduction to Geometry* (Doctoral dissertation). Hofstra University, New York.

Fujita, T., Kondo, Y., Kumakura, H., &Kunimune, S. (2017). Students' geometric thinking with cube representations: Assessment framework and empirical evidence. *The Journal of Mathematical Behavior*, *46*, 96-111.

Fuys, D.,Geddes,D. &Tischler, R. (1988). The VanHiele Model of Thinking in Geometry among Adolescents, *Journal for Research in Mathematics Education Monographs, 3*, 1-196.

Hallowell, D. A., Okamoto, Y., Romo, L. F., & La Joy, J. R. (2015). First-graders' spatial-mathematical reasoning about plane and solid shapes and their representations.*ZDM, 47(3),* 363-375.

İncikabı, L., &Kılıç, Ç. (2013).An analysis of primary school students' conceptual knowledge of geometric solids. *Journal of Theoretical Educational Science*, *6*(3), 343-358.

Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning of geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of teaching secondary mathematics: Perspectives on practice* (pp. 121-139). London:RoutledgeFalmer.

Luneta, K. (2015). Understanding students' misconceptions: An analysis of final Grade 12 examination questions in geometry. *Pythagoras*, *36*(1), Art.#261, 11 pages. http://dx.doi. org/10.4102/pythagoras. v36i1.261

Marchis, I. (2012). Preservice Primary School Teachers' Elementary Geometry Knowledge. *Acta Didactica Napocensia*, *5*(2), 33-40.
Mariotti, M. A., &Fischbein, E. (1997). Defining in classroom activities.*Educational Studies in Mathematics, 34(3),* 219-248.
Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., & Kemp, J. E. (2011).*Designing Effective Instruction: SixthEdition*. United States of America: John Willey & Sons, Inc.
Moss, J., Hawes, Z., Naqvi, S., & Caswell, B. (2015). Adapting Japanese Lesson Study to enhance the teaching and learning of geometry and spatial reasoning in early years classrooms: a case study. *ZDM, 47(3),* 377-390.
National Council of Teachers of Mathematics. (NCTM)(2000).*Principles and Standards for School Mathematics.*Reston: VA: NCTM.
Piaget, J. &Inhelder, B. (1948).The Child's Conception of Space. New York: W. W. Norton & Company.
Pittalis, M., &Christou, C. (2010).Types of reasoning in 3D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*, *75*(2), 191-212.
Potari, D., &Spiliotopoulou, V. (1992). Children's Representations of the Development of Solids. *For the learning of Mathematics, 12(1),* 38-46.
Risma, D. A. (2013). Spatial Visualization and Spatial Orientation Tasks to Support the Development of Students' Spatial Ability. *UniversitasSriwijaya*.
Saldaña, J. (2013). *The coding manual of qualitative researchers (2. ed.)*. Los Angeles, London, New Delhi.
Sandoval, I., Lupiáñez, J. L., &Moctezuma, M. (2016).Mathematics Knowledge for Teaching the Volume of Prisms in Elementary School.InWood, M. B., Turner, E. E., Civil, M., & Eli, J. A. (Eds.).*Proceedings of the 38th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (*pp. 382-497*)*. Tucson, AZ:The University of Arizona.
Smith, J. P., diSessa, A. A., &Roscheile, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knov/ledge in transition. *The Journal of the Learning Sciences, 3*(2), 115-163.
Stemler, S. (2001). *An introduction to content analysis*. College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
Tall, D. &Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity.*Educational Studies in Mathematics, 12*, 151-169.
Türnüklü, E., &Ergin, A. S. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Cisimleri Görsel Tanıma ve Tanımlamaları: Cisim İmgeleri. *İlköğretim Online*, *15*(1), 40-52.
Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.

Ergenlerin Sorumluluk ve Dürüstlük Değerlerinin Ahlaki Gelişim Düzeylerine Göre İncelenmesi

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpasa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Yasin TOPRAK
Sivas Hafik Atatürk Ortaokulu
yasintoprakpdr@gmail.com

Özet

Değerler, sosyalleşme sürecinde bireyin çevre ile kurduğu etkileşim sonucunda farkına vardığı, içselleştirdiği ve hayatını bunlara göre yönlendirdiği yargı ve ilkelerdir. Değerler bireyin kendini tanıma, kendine hedef koyma, tercihlerine ilişkin karar verme ve karşılaştığı problemler çözme sürecinde yardımcı olan önemli değişkenlerdir. Ahlak ise doğru ve yanlışı ayırt etmek için bireyin kullandığı ilkeler ve değerlerden oluşan bir bütündür. Buradan yola çıkarak bu çalışmada ergenlerin doğruluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin ahlaki gelişim düzeyleri, Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiş olan "Ahlaki Gelişim Kuramı" nda geçen ahlaki gelişim düzeylerine göre incelenmiştir. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı araştırmada uygun örneklem yöntemi ve tabakalı rastgele örnekleme ile Tokat ilinde bulunan iki okuldan- her okuldan 10 kız ve 10 erkek öğrenci olmak üzere toplam kırk öğrenci ile çalışma grubu oluşturmuştur. Örneklemlerin yarısı imam hatip ortaokulundan yarısı da düz ortaokul öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışmada kullanılan anket formu, araştırmacılar tarafından sorumluluk ve dürüstlük konusuna yönelik hazırlanan, ikişer hikayeden ve bunlarla ilgili oluşturulmuş üçer adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anketlerdeki hikâyelerde geçen çatışma durumlarına ilişkin katılımcıların neler düşündükleri ve oradaki problemin çözümüne nasıl yaklaştığı ortaya konularak, bu durumların cinsiyet ve okul türüne göre fark edip etmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların yaptıkları değerlendirmeler ahlaki gelişim düzeyleri açısından incelenmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır, öğrencilerin hikâyelerle ilgili yanıtlarının her biri ayrı başlıkta analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiş olan "Ahlaki Gelişim Kuramı"nda yer alan geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre belirgin farklılıklar görülmemekle beraber öğrenci grupları arasında cinsiyet ve okul türüne göre küçük farklılıklar bulunmaktadır. Dürüstlük-doğruluk değerine yönelik hikâyelerde geçen durumlara ilişkin yapılan gerekçelendirmelerin geleneksel düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük farklılıklarla da olsa kız ve imam hatip öğrencilerinde kanun ve düzen eğiliminde olanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değerine ilişkin birinci hikâyede geçen duruma yönelik yapılan gerekçelendirmelerin geleneksel düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimi ve kişiler arası uyum eğilimine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değerine ilişkin hikayenin sonucuna göre bu eğilimde olan kız ve ortaokul öğrencileri sayıca daha fazladır. Sorumluluk değerine ilişkin ikinci hikâyeye verilen yanıtlarda öğrencilerin çatışma durumunda (ihbar etmeli) oldukları, geleneksel düzeyin kanun ve düzen eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Bu yanıtların okul ve cinsiyet türüne göre önemli bir farklılık göstermemiştir. Diğer çatışma durumuna yönelik (ihbar etmemeli) olarak verilen yanıtların ise geleneksel düzeyde yer alan kişiler arası uyum eğilimine dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yanıtları ortaokul öğrencilerinin daha fazla yazdığı, cinsiyet açısından ise küçükte olsa kızlar lehine sonuçlandığı görülmektedir. Bulgular değerlendirilmiş, öğrencilerin arasında okul türüne ve cinsiyete göre bulunan farklılıklar literatür ışığında yorumlanmıştır. Son olarak araştırmacılar ve PDR alanında çalışanlar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Çatışma, Problem çözme, Ahlak, Ahlaki gelişim düzeyi*

An Evaluation of the Responsibility and Integrity Values of Adolescents in Terms of Their Moral Development

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpasa University
gulsah.basol@gop.edu.tr
Yasin TOPRAK
Sivas Hafik Atatürk Secondary School
yasintoprakpdr@gmail.com

Abstract

Values are the judgments and principles in which the individual is aware, internalized, and guided his life according to as a result of interaction with the environment in the process of socialization. Values are important variables that help the individual in the process of self-recognition, self-targeting, decision-making about their preferences and the problems they are facing. Morality is a set of principles and values that an individual uses to distinguish between right and wrong. From this point of view, adolescents' moral development levels of the values on truth and honesty in this study were examined according to the moral developmental levels of "Moral Development Theory" developed by Lawrence Kohlberg. In this qualitative research, a sample group consisting of 40 seventh graders from two schools, 20 girls and 20 boys, selected through convenient and stratified sampling method in in Tokat province. Our study sample came from two middle schools, imam preacher middle school and regular middle school- 10 girls and 10 boys from each school. The questionnaire form consisted of two open-ended questions on the stories on responsibility and honesty values and three open-ended questions that are prepared by the researchers to understand adolescents' point of view on these values. Attempts were made to determine participants' thoughts about the conflicting situations in the stories and how they approached the solution of the problem in the stories, and to understand whether their responses differ according to gender and school type. Participants' assessments were examined in terms of ethical development levels. Content analysis was used in the analysis of the data and each student's responses to the stories were analyzed under separate titles. The findings of the research indicated that students are at the traditional level of "Moral Development Theory" developed by Lawrence Kohlberg. The results indicated slight differences according to gender and school type across student groups. Justification of the situations in the stories of honesty-truthfulness indicated that students are mostly at law and order tendency of the traditional level. With small differences, the girls and the students from imam preacher middle school tend to have a higher tendency towards law and order state. The justification for the situation in the first story on the value of liability suggested participants have tendency to be at law and order state, as well as they have tendency towards interpersonal adjustment at the traditional level. According to the story about the value of responsibility, girls

and regular middle school students are more likely to be at this tendency. The responses to the second story on the value of liability revealed that students were in a state of conflict (they had to inform one another) and that they were at a traditional level of law and order state. These responses did not differ much by school or by gender variables. Responses to other conflicting situations (non-repudiation) showed tendency towards harmony among people at the traditional level. It is seen that these answers are favored by girls and regular middle school students. The findings were evaluated, and the differences among the students according to school and gender were interpreted in the light of literature. At last, suggestions were made for the researchers and school counselors.
Keywords: *Conflict, Problem solving, Morality, Level of moral development*

1. Giriş

Sosyal bir varlık olan insanoğlu diğer insanlarla bir şekilde bir arada yaşamak durumundadır. Toplumdan tamamen bağımsız, hiçbir etkileşim yaşamayan insan kendini anlamlı, mutlu ve değerli bulamaz. İnsanoğlunun bir arada yaşamasını olanaklı kılan, birlikte yaşama kültürüne katkıda bulunan toplumsal, kültürel, ahlaki ve siyasal ilke ve kurallar bulunmaktadır. Toplumun geneli tarafından kabul görerek yaşatılan bu ilke ve kuralların önemli bir bölümünü toplumsal değerler oluşturmaktadır. Bu yüzden değer kavramı insan yaşamıyla ilgilenen birçok disiplinin çalışma alanına girmekte, değişik açılardan bu kavram üzerinde çalışmalar yapılmaktadır (Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011).

Sosyal bilimler literatürüne bakıldığında değerle ilgili çok farklı tanım ve yaklaşım belirtilmekle birlikte değer, bireyin sosyalleşme sürecinde bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda farkına vardığı, içselleştirdiği ve buna göre eylemelerine yön verdiği kalıcı yargı ve ilkelerdir. Toplum açısından bakıldığında değer, toplumun bir arada yaşamasında en iyi, en doğru ve en yararlı olduğu toplum tarafından kabul edilen davranış ilkeleridir (Kaymakcan, 2008:12; akt. Aydın ve Gürler, 2013). Bir toplumdaki iyi ve kötünün, doğru ve yanlışın belirlenmesi, ideal ve kabul edilebilir düşünme ve davranma yollarının tamamı toplumun ürettiği değerler tarafından oluşturulur. Böylece, toplumun birey üzerindeki sosyal kontrol mekanizmalarının, normlarının, bireyi kabul etme ve ödüllendirme araçlarının daha çok değer kaynaklı olduğu görülmektedir (Özensel, 2003).

İnsanın bireysel olarak hayatını, faaliyetlerini ve amaçlarını belirleme, elde etme ve onlara uygun yaşaması değerlerle mümkündür. Değerlerle, insanın en iyi yanlarını ortaya çıkarmak ve kişiliği geliştirerek insani anlamda mükemmelliğe ulaştırmak amaçlanmaktadır. Yani değerler, insanı insan yapan en önemli unsurlardan biridir (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Günümüzde değerlerin öğrenilmesi ve öğretilmesi geçmişe göre daha zordur. Değerler geçmişte yaşantı yoluyla toplumdan bireye, bireyden bireye aktarılırken günümüzde sadece yaşantı yoluyla öğrenilmesi mümkün olmamaktadır. Çünkü geçmişe göre çocukların değerleri kazanmasını etkileyen ve değişime sürükleyen etkenler çoğalmıştır. Bu sebeple bu etkenler göz önünde bulundurularak değerlerin kazandırılması konusu ciddiye alınmalı, değer eğitimi ile ilgili en son gelişmeler takip edilmelidir (Gömleksiz, 2007: 728-729; akt. Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011).

Temel değerler ilk olarak ailede kazanılmaya başlar. İnsanın doğup büyüdüğü, geliştiği ve korunmasının sağlandığı ilk sosyal yapı olan aile, aynı zamanda, toplumun kültürel ve ahlaki değerlerini, gelenek ve göreneklerini sosyalleşme süreci ile nesilden nesile aktaran ve çocukları topluma hazırlayan en temel kurumdur (Şengün, 2013). Aile ortamında çocuğun aile bireyleri ile yaşadığı etkileşim sonucunda kazandığı değerler yine onun ailesi ve çevresi ile kuracağı etkileşime yön verecektir. Değerleri kazanmış bir şekilde iletişim kuran bireyler, iletişim kuracağı diğer bireylere karşı nezaket, haklarına saygı gösterme, empati kurma, kendini açıkça ifade etme gibi sağlıklı iletişim için gerekli olan davranışları sergiler (Neslitürk ve Deniz, 2014). Değer eğitimi, ailenin yanında çocuğun öğretmeni, okulu ve çevreyi de kapsamaktadır. Özellikle ilkokul çağı düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin çocuk üzerindeki etkisi açıkça görülecektir (Keskin, Öksüz, Gelen ve Yılmaz, 2012). Okullarda değerler eğitimine son zamanlarda önem verilmeye başlansa da yeterli değildir (Özerbaş ve Gündüz, 2014). Değerler eğitiminde okul aile işbirliğinin önemli bir yeri vardır. Yapılan araştırmalarda değerin çocuğa kazandırılmasında ailenin tutum ve yaklaşımının önemli olduğu ve ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Yalar ve Yanpar-Yelken (2011). Değerler eğitiminde öne çıkan yaklaşımlar ise; değerlerin doğrudan öğretimi, değer analizi, değer belirginleştirme, karakter eğitimi ve Kolhberg'in ahlaki ikilem yaklaşımıdır (Izgar ve Beyhan, 2015). Bu çalışmada ergenlerin (yedinci sınıf öğrencilerinin) sorumluluk ve dürüstlük değerleri ile ilgili hikâyelerde geçen çatışma durumlarına verdikleri yanıtlarKohlberg'in belirttiği ahlaki gelişim düzeyleri kapsamında, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre incelenmiştir.

Ahlak konusuna bakıldığında ahlak, doğru ve yanlışı ayırt etmek için bireyin kullandığı ilkeler ve değerlerden oluşan bir bütündür (Özbay ve Erkan, 2011). Ahlak gelişimi ise bireyin bu doğru ve yanlışları belirlemelerine yön veren ve kendi davranışlarını da yönetmelerini sağlayan ilkeleri ve değerleri edinme sürecidir (Onur, 2008). Olumlu nitelikler ve erdemler yaşamın ilk yıllarından itibaren kişiliğin dokusuna işlenir. Okulda ahlak eğitimi vurgulanmadan çocuğun temel kişilik özellikleri büyük oranda belirlenmiş olur (Yörükoğlu, 2007). Bu nedenle değerlerin öğretilmesi ve ahlaki gelişim adına çocuklara verilecek eğitim ve yaklaşımın okul öncesinden itibaren öncelikle ailede verilerek çocuğun okula hazırlanması ve okul öncesindeki bu ön hazırlığın okulda verilecek ahlak eğitimi ile desteklenmesi kazanımların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Erdemler her toplumun ulaşmaya çalıştığı yüce değerlerdir. Çünkü toplumsal hayatın sağlıklı ve düzenli olabilmesi için mevcut yasaların yanında ortak değerlerin, gelenek ve göreneklerin de toplum üzerindeki etkisine ihtiyaç vardır. Yani insancıl değerlerden yoksun bir şekilde toplumun sağlıklı bir şekilde bir arada yaşaması çok da mümkün değildir. Bütün dinler ve toplum yasaları adam öldürmeyi, çalmayı vs. suç sayarak toplum üzerinde bir güç unsuru oluştururken doğruluk, dürüstlük ve hoşgörü gibi değerler ise yasa gücü ile insanlara benimsetilemez. Toplumsal ilişkiler, insanların insancıl değerlere bağlılığı ölçüsünde sağlıklı bir şekilde yürür (Yörükoğlu, 221).

Literatür incelendiğinde ahlâkî gelişimin Psikoanalitik, Sosyal Öğrenme ve Bilişsel Gelişim Teorileri açısından incelendiği görülmektedir (Freud, 1997; Kağıtcıbaşı, 1979; Papali ve Olds, 1989; Santrock, 2011; Thomas, 1997: akt.Acuner, Camadan ve Türkan, 2014). Psikoanalitik yaklaşımın temel felsefesine göre insan doğuştan kötüdür ve toplumsallaşma sürecinde çevresinin desteği ile doğruyu bulabilmektedir. Davranışçı yaklaşımın felsefi temeline göre ise insan zihni doğuştan boş bir levha gibidir. Bu levhaya yazılanlar ise onu ahlaklı veya ahlaksız yapmaktadır. Davranışçı yaklaşımcılar ahlak gelişiminde pekiştirecin önemli olduğunu belirtmektedir. Bireyin çevresindeki kişiler, özellikle ailesi onun iyi davranışlarını ödüllendirir, kötü davranışlarını ise cezalandırır ve böylece çocuğun davranışları şekillenmektedir. Sosyal öğrenmeciler ise ahlaki davranışların, gözlem, taklit etme ve model alma ile öğrenildiğini belirtmektedir. Çocuk ilk olarak aile de olmak üzere yakın çevre de taklit edeceği kişilerden etkilenir, onlarla özdeşim kurar, o insanların inançlarını ve değerlerini gözler ve içinden seçtiklerini içselleştirir. Bilişsel yaklaşıma göre ise ahlaki gelişim zihin gelişimine paralel olarak ilerlemektedir. Bilişsel yaklaşımcıların ortak yanı ahlaki gelişimi evreler halinde ele almalarıdır. Her bir evrenin kendine has olan özelliği bireyin o çağdaki düşünme, problem çözme, zeka, yaratıcılık gibi bilişsel süreçlerin gelişmesine bağlıdır (Özbay ve Erkan, 2011).

Kohlberg kendi çalışmalarında; çocuklara, ergenlere ve genç yetişkinlere içerisinde ahlaki çatışmalar içeren, ikilem oluşturan hikâyelerle ilgili oluşturduğu sorularla onların ahlaki yargılamalarını incelemiştir. Bu hikâyelerle katılımcıların etiksel yargılamalarının altında yatan düşünceleri ortaya çıkarabilmek için çatışma yaratan ikilem durumları verir. Kohlberg, öykülerde geçen bu çatışmalı durumlara verilen yanıtlara bağlı olarak çalışmasının sonucunda birbirini takip eden aşamalardan oluşan bir model geliştirmiştir (Turiel, 1983:153; akt. Aytemiz-Seymen ve Bolat, 2007). Kohlberg'in ortay koyduğu modelde üç düzey, altı evre vardır. Her düzey farklı bir beklenti, kural ve ilişki türünü ifade eder. Gelenek öncesi düzeyde daha çok dokuz yaşından küçük çocuklar, bazı ergenler ve suçlular bulunmaktadır. Bu düzeyde bireyin davranışlarına yön verecek kural ve beklentiler bireye dışarıdan yönetilmektedir. Geleneksel düzey, soyut düşünme becerisi ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik dönemi ile başlar ve yetişkinlik boyunca devam eden en belirgin düzeydir. Bu düzeyde toplumun kural ve beklentileri benimsenmiştir. Gelenek üstü dönem ise çok az bir insanın ulaştığı düzeydir. Bu düzeyde birey kendisi ve başkalarının kural ve beklentileri arasında ayrım yapabilmekte, kendi ahlaki değerlerini tanımlayabilmektedir (Onur, 2008).

Birey, sosyalleşme sürecinde bu aşamaları kapsayan en somut ve yüzeysel ahlak anlayışından, en soyut ve derin ahlak anlayışına doğru bir gelişim gösterir. Bu gelişim aşamaları evrenseldir ve her birey aynı akıl yürütmelerle ilerler. Aşamalar sırasıyla ilerler ve bir aşamanın başlayabilmesi için önceki aşamanın gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu aşamalar bireylerin kendi sosyo-kültürel evrelerine göre farlılıklar gösterebilir. Ancak burada farklı ve önemli olan bireylerin evreleri ne hızla geçtikleri ve hangi aşamaya geldikleridir (Onur, 2008). Yapılan araştırmalar incelendiğinde Bordignen (2011) yaptığı bir çalışmada yükseköğretimdeki öğretmenlerin 11'inin (% 64,70) geleneksel düzeyde, bu öğretmenlerin 5'inin (%29,40) bu düzeyde bulunan ve üçüncü evre olan iyi çocuk eğilimi evresinde, 6'sının ise (%35,30) dördüncü evre olan kanun ve düzen evresinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca 6 (%35,30) öğretmeninde gelenek sonrası düzeyde bulunan ve beşinci evre olan toplumsal sözleşme evresinde olduğu bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada avukat, savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve hukukçu olmayan üniversite mezunlarının ahlaki gelişim evreleri araştırılmak istenmiştir. Tüm gurupların geleneksel düzeyde (3 ve 4. evrede)oldukları bulunmuştur. Dolayısıyla hukuk eğitiminin belirleyici bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Ersoy, 1997).

Eğitim fakültesine giden birinci ve dördüncü sınıflar üzerinde yapılan bir araştırmada ahlaki gelişim düzeylerine göre öz ahlaki değerlendirme, toplumsal ahlaki değerlendirme ve kısa semptom envanteri puanları arasında dikkate değer bir farklılık elde edilememiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar ele alındığında erkeklerin %6'sı birinci evrede,%5.5 ikinci evrede ve %88.5 üçüncü evrede; kızların ise %1.5'sı birinci evrede,%3 ikinci evrede ve %95.5'i üçüncü evrede olduğu bulunmuştur. Sonuçlara göre kız grubunun erkek grubuna göre ahlaki gelişim açısından daha fazla olgunlaştığı belirtilmiştir. Ahlaki gelişim düzeylerinin sınıf düzeyi (1 ve 4) açısından bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin Hatunoğlu, 2003). Başka bir çalışmada ise ahlaki gelişim düzeyi ortalamalarının erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak yaş değişkeni anlamlı düzeyde bir fark göstermemiştir. Bilişsel ahlaki gelişim faktörlerinin eğitim düzeyi açısından değerlendirildiğinde kişisel çıkar faktörünün en yüksek ortalamasının orta öğretim mezunu kişilerde olduğu; geleneksel düzey faktörü açısından en yüksek ortalamanın doktora seviyesinde bir eğitimde olduğu; evrensel ilkeler açısından ise en yüksek ortalamanın yine doktora eğitimi almış meslek mensuplarında gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak istatistiksel anlamda sadece evrensel ilkeler düzeyinde önemli farklılığın olduğu belirtilmiştir (Uyar, 2010).

Yapılan başka bir çalışmada (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) ahlaki gelişim düzeyinin cinsiyet ve yaşadıkları yer açısından bir fark taşımadığı, sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Sınıflar karşılaştırıldığında "*4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin %21'inin, 6. ve 7.sınıftaki öğrencilerin % 30'dan fazlası ve 8. sınıftaki öğrencilerin % 15'inin "1. evrede",4. sınıftaki öğrencilerin % 18'inin, 5. sınıftaki öğrencilerin % 30'unun, 6. sınıftaki öğrencilerin % 25'inin, 7. sınıftaki öğrencilerin % 14'ünün ve 8. sınıftaki öğrencilerin % 39'unun "5. evrede" olduğu görülmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre ahlaki gelişim düzeyi açısından daha fazla oranda 5. evrede oldukları dolayısıyla da ahlaki gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ahlaki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir."* (Yıldız, 2011). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada da (Gümüş, 2015) cinsiyete göre ahlaki gelişim düzeyleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır ve öğrencilerin ahlaki gelişim düzeyinin genel olarak geleneksel düzeyde olduğu rapor edilmiştir.

Son zamanlarda sorumluluk ve dürüstlük-doğruluk değerlerinin önemi yadsınamaz. Politikacı, idareci, eğitimci, ebeveyn, öğrenci, birey vb. gibi toplumun her kesiminden insan için bu değerler önem taşımaktadır. Çünkü sorumluluk ve dürüstlük değerlerine göre yaşanmaması bireysel anlamda başarısızlık ve iletişim sorunları gibi problemlerin yaşanmasına sebep olabilir, sosyal anlamda ise ahlaki çözülmelere yol açarakyaşanılıbilir bir ortamın yok olmasına sebep olabilir. Bu noktada değer çalışmalarının önemli olacağı düşünülmektedir. Sorumluluk ve dürüstlük gibi değerlere yönelik yapılacak çalışmalar ve

bunların sonucunda ortaya konacak çözüm önerilerinin bireylerin toplumun değerlerini benimseme ve kendi yaşamını daha anlamlı yönlendirme noktasında katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı
Bu çalışmanın amacıergenlik döneminde bulunan yedinci sınıf öğrencilerinin sorumluluk ve dürüstlük değerlerine ilişkin ahlaki gelişim düzeylerini Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiş olan "Ahlaki Gelişim Kuramı"nda geçen ahlaki gelişim düzeyleri açısından cinsiyet ve okul türü değişkenine göre incelemektir.

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli
Bu çalışmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma katılımcıların bakış açılarını, görüşlerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan araştırmalardır. Katılımcıların araştırılan konuya yükledikleri öznel anlamlar üzerine odaklanılmaktadır. Nitel araştırmalarda katılımcıların görüşleri hakkında genellemelere ulaşılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Katılımcılar
Mevcut, gönüllü ve kolaylıkla erişilebilen insanların örnekleme alındığı uygun örneklem yöntemiyle (Johnson ve Christensen, 2014) ve evrenin ayrık gruplara ayrıldığı ve her gruptan rastgele veya sistematik örnekleme yapıldığı tabakalı rastgele örnekleme ile (Johnson ve Christensen, 2014) yedinci sınıfa giden 20 kız 20 erkek olmak üzere toplam kırk öğrenci ile çalışma grubu oluşturmuştur. Örneklemlerin yarısı imamhatip ortaokulundan yarısı da düz ortaokuldan seçilmiştir. Çalışmanın amacı ve kapsamıyla ilgili öğrencilere bilgi verilmiş, öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmaya çalışılmış katılmak istemeyenler çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı
Çalışmada kullanılan anket formu, araştırmacılar tarafından sorumluluk ve dürüstlük değerlerine yönelik hazırlanan ikişer hikâyeden ve bunlarla ilgili oluşturulmuş üçer adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular katılımcıların hikâyede geçen çatışma durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Hikâye metinleri ve sorular yüksek lisans düzeyinde nitel araştırma dersi alan beş PDR anabilim dalı öğrencisi tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak anketin son haline karar verilmiştir.

Veri Analizi
Çalışmada öğrencilere sorumluluk ve dürüstlük ile ilgili hazırlanmış olan anketler verilerek doldurmaları sağlanmıştır. Anketlerdeki hikâyelerde geçen çatışma durumlarına ilişkin katılımcıların yaptıkları değerlendirmeleri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır, öğrencilerin hikâyelerle ilgili yanıtları ayrı ayrı analiz edilmiştir. İçerik analizi sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılmaktadır. İçerik analizinde metinlerin içerikleri ortaya konarak metinlerin temaları tespit edilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Verilerin geçerliliği ve güvenirliği için araştırma sürecinde katılımcılardan elde edilen bilgilerin doğru aktarılması için bazı tedbidler alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik birbiriyle içiçe konulardır. Güvenirlik kaynaklı geçerliğini arttırmak için alınan cevaplardan eleme yapmayarak tabloda hepsine yer verilmiştir. Yani farklı benzer ayırt etmeksizin tüm görüşlere yer verilmiştir

3.Bulgular

Sorumluluk Değerine İlişkin Bulgular
Alt Problem 1: Ergenlerin (Yedince sınıf öğrencileri) sorumluluk değerleri ile ilgili verilen hikâyelerde geçen ikilem durumları hakkında okul türü ve cinsiyet açısından ne tür davranış ve düşüncelere sahiptirler? Okul türü ve cinsiyet açısından verilen yanıtlar ahlaki gelişim kuramınınhangi aşamalarına denk gelmektedir?
Öykü 1: G….. ailesiyle bir apartman dairesinde kirada yaşıyor. Ailenin ekonomik durumu oldukça kötü; baba hastalığından dolayı çalışamıyor. G…..TEOG'a hazırlanıyor. Arkadaşları düşük bir ücret karşılığında etüt merkezlerine giderek takviye almaktadırlar. G….. Fen Lisesine gitmeyi çok istemektedir. Etüt merkezine gitmesi için 500 tl gerekmektedir. Ailesinin ekonomik durumu bu fırsatı değerlendirmesini güçleştirmektedir. G…. bir gün apartmana girerken 500 tl para bulur. Kimsenin olmadığını görünce ne yapacağı konusunda tereddütte kalır. Ailesine etüt merkezinden burs kazandığını söyleyip kursa gidebileceğini planlar ve yapar. Arkadaşı A…. adlı kişi bu durumu bilmektedir ve arkadaşının ailesine durumu söyleyip söylememek konusunda tereddüt yaşamaktadır.
Aşağıda tablo 1, 2 ve 3 öykü 1'e verilen yanıtlara göre oluşturulmuştur.

Tablo 1. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşleri*

A…. Arkadaşının anne babasına bu durumu söylemeli mi?	**İmamhatip (*n*)**	**Ortaokul (*n*)**	**Kız(*n*)**	**Erkek (*n*)**
Söylemeli	14	15	15	14
Söylememeli	6	3	3	6
Arkadaşının iyiliğini isteyip gerçeği açıkça söylemeli	1		1	
Önce arkadaşına sonra ailesine söylemelidir.		1	1	
Ailesine söyler. Bu durumda tereddüt yaşar.		1	1	

Tablo 1 incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin daha çok söylemeli yönünde yanıtlar verdiği gözlenmektedir. Söylemeli yanıtını ortaokul öğrencileri %70, imamhatip öğrencileri %75, kızlar %75, erkekler %70 oranında vermiştir.

Tablo 2. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşlerinin Gerekçeleri*

Niçin söylemelidir?	**İmamhatip(*n*)**	**Ortaokul(*n*)**	**Kız(*n*)**	**Erkek(*n*)**
Haram	1	*2*	1	*2*
Hırsızlık		*3*	1	*2*
Arkadaşının iyiliği için	3		3	
Anne babanın öğrenmeye hakkı var / öğrenmesi gerekiyor	3	*2*	3	*2*
Alışkanlığa dönüşebileceği için	2	*1*	1	*2*
Başkasının parasıyla okunmaz	1		1	
Ailesine söylemeli böylece daha iyi olur, aile destek olur, çözüm bulur		4	3	1
Aileye söylemezse kötü durumlar olur		4	2	2
Yanlış/kötü bir şey olduğu için	2	2	2	2
Kendi parası olmadığı için	1	1	1	1
Çünkü ailesinden yalan söyleyerek etüte gideceği için		1	1	
Ailesi onu uyarır ve sorun ortadan kalkar	2			2
Parayı kaybeden kişinin de paraya ihtiyacı		2		2
Yapılan bu hata onu amaçlarına götürmez		1		1
Çünkü onu bu yaptığı yanlıştan dolayı uyarmalıdır.	1		1	
Çünkü kız o parayı sahibine vermeyebilir	1		1	
Çünkü anne babası kızının bu parayı nereden bulduğunu merak eder ve kızları ile sorun yaşarlar.	1		1	
Çünkü arkadaşları aralarında para toplar Fen lisesine gidebilir.		1		1
Çünkü aile bu durumu öğrenirse belki etüt merkezine gönderebilir.		1		1
Çünkü dürüst olmalıdır. Söylemezse o da suça ortak		1		1
Çünkü milletin hakkına girmemelidir.		1	1	

Tablo 2 incelendiğinde, hikayede geçen durumun aileye bildirilmesine ilişkin gerekçeler hakkında hırsızlık (n=3; 15%), aileye söylenmesi ile ailenin destek olcağı, çözüm bulacağı(n=4; %20), aileye söylemezse kötü olacağı (n=4; %20) gerekçelerini ortaokul grubu yazmıştır ancak imamhatip öğrencileri bu gerekçeleri yazmamıştır. İmamhatip öğrencileri ise arkadaşının iyiliği için söylenmesi gerektiğini(n=3; %15) belirtmişken ortaokul öğrencileri bu yönde yanıt vermemiştir. Her iki grup da şu maddelerde ortak yanıtlar vermiştir; Anne babanın öğrenmeye hakkı var / öğrenmesi gerekiyor (imamhatip; %15-ortaokul; %10), yanlış/kötü bir şey olduğu için (imamhatip; %10-ortaokul; %10).Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet açısından farklılık olarak *arkadaşının iyiliği için*(n=3; %15)yanıtını sadece kız öğrenciler yazmıştır. Farklılık olarak *Ailesine söylemeli böylece daha iyi olur, aile destek olur, çözüm bulur* yanıtını kızlar %15 erkekler %5 oranında yazmıştır.

Tablo 3. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Niçin söylememelidir?	**İmamhatip(*n*)**	**Ortaokul(*n*)**	**Kız(*n*)**	**Erkek(*n*)**
Arkadaşı ona darılabilir	1		1	
Fen lisesi /geleceği için	2	1		3
Söylerse eğer arkadaşını satmış olur	1			1
Çünkü annesi babası üzülebilir	1		1	
Bu onlar için utanç duygusu verebilir	1			1
Arkadaşını uyarmalı, anne ve babasına kendisinin söylemesini söylemeli		1	1	
Arkadaşını kayırıp anne babasının yoksul olduğunu görüp ona acımalıdır		1		1

Tablo 3 incelendiğinde, hikayede geçen durumda söylememeye yönelik gerekçe olarak en dikat çekici cevap Fen Lisesi / geleceği için yanıtının yazılmasıdır. Tablo 3 incelendiğinde farklılık olarak bu cevabı sadece erkeklerin (%15) yazdığı görülmektedir.

Tablo 1, 2, 3, genel olarak değerlendirildiğinde:sorulara verilen ikilem ile ilgili cevaplarda her iki değişken içinde söylemeli yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Ortaokul (%70) ve imamhatip (%75) öğrencilerinin söylemeli yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Guruplar arasında belirgin bir farklılık görülmemektedir. Her iki grup beraber değerlendirildiğinde yedinci sınıf öğrencilerinin söylemeli yönünde yüksek düseyde (%72,5) bir cevap verdiği görülmektedir. Söylemeli yanıtın gerekçelerine bakıldığında öğrencilerin geleneksel düzeyde olduğu görülmektedir. Çünkü verilen yanıtlara bakıldığında Tablo 2'de, hikayede geçen durumun aileye bildirilmesine ilişkin gerekçeler hakkında hırsızlık (n=3; %15), aileye söylemezse kötü olacağı (n=4; %20), aileye söylenmesi ile ailenin destek olcağı, çözüm bulacağı (n=4; %20), gerekçelerini ortaokul grubu yazmıştır ancak imamhatip öğrencileri bu gerekçeleri yazmamıştır. Ayrıca ortaokul öğrencileri anne babanın öğrenmeye hakkı var / öğrenmesi gerekiyor (imamhatip; 15%-ortaokul; %10) ve yanlış/kötü bir şey olduğu için (imamhatip; %10-ortaokul; %10) gibi gerekçelerini de yazmıştır ki bu gerekçelere imamhatip öğrencileri de yer vermektedir. Bu gerekçelerin Kolhgbergin ortaya koyduğu geleneksel düzeye işaret ettiği düşünülmektedir. Çünkü geleneksel düzey içerisinde yer alan kişiler arası uyum eğilimine sahip bireyler, kendilerine yakın insanların beklentilerini önemsemekte (Özbay ve Erkan, 2011) ve kurallara sadece

ceza almaktan kaçmak için değil aynı zamanda insanları mutlu etmek için uyarlar (Türer Öztik, 2015). Ayrıca hırsızlık yanıtının da yine geleneksel düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimine denk geldiği söylenebilir çünkü bu dönemde bireyler kanuna ve düzene uyma eğilimi vardır, birey toplumun kanunlarını ve kurallarını dikkate almaktadır (Türer Öztik, 2015) yani birey için sosyal düzeni korumak önemlidir(Özbay ve Erkan, 2011). Ayrıca bu düzeyde yer alan bireyler için toplum tarafından kabul görmüş olan davranışları sergileme eğilimi bulunmaktadır (Erden ve Akman, 2006). İmamhatip öğrencileri ise arkadaşının iyiliği için söylenmesi gerektiğini (n=3; %15) belirtmişken ortaokul öğrencileri bu yönde yanıt vermemiştir. Ayrıca anne babanın öğrenmeye hakkı var / öğrenmesi gerekiyor (imamhatip; 15%), yanlış/kötü bir şey olduğu için (imamhatip; %10) gibi yanıtlara bakıldığında imamhatip öğrencilerinin de geleneksel düzeyde yer aldığı görülmektedir. Çünkü bu düzeyde yer alan kişiler arası uyum eğiliminde yakın çevrenin beklentileri önemlidir yani yakın çevre ve ailenin görüşü önemlidir (Özbay ve Erkan, 2011). Ayrıca bu düzeyde yer alan bireyler için insanlara yardım etmek önemlidir (Türer Öztik, 2015) yani insanların iyiliği önemsenmektedir. Verilen yanıtları ortaokul grubu öğrencilerinin daha fazla yazdığı görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet açısından farklılık olarak *arkadaşının iyiliği için* (n=3; %15) yanıtını sadece kız öğrenciler yazmıştır. Farklılık olarak *Ailesine söylemeli böylece daha iyi olur, aile destek olur, çözüm bulur* yanıtını kızlar %15 erkekler %5 oranında yazmıştır.*Anne babanın öğrenmeye hakkı var / öğrenmesi gerekiyor* yanıtını kızlar %15 erkekler %10 oranında yazmıştır. Genel olarak bakıldığında her iki cinsiyetinde geleneksel düzeyde yer aldığı görülmektedir. Ancak kızların yakın çevreyi ve arkadaşlarını daha çok önemsediği söylenebilir bu da onların geleneksel düzeyde yer alan kişiler arası uyum eğiliminde daha baskın bir şekilde yer aldığı söylenebilir (Türer Öztik, 2015).

Öykü 2: Bir mahkûm cinayet suçundan müebbet hapistedir. Ancak birkaç sene sonra hapisten kaçar, başka bir şehirde başka bir isimde yaşamaya başlar. Kendi işini kurmak için çok çalışır ve sonunda kendi işini kurar. Çalıştırdığı işçilere iyi ücret verir, onlara yumuşak ve iyi davranır. İşinde titizdir ve müşteri memnuniyetini çok önemser, müşterilerine adil davranır, kimseyi kandırmaz. Hatta kazandığı paralarla hayır kurumuna ve kimsesizlere de yardım eder. Ancak, bir gün eski komşusu onun on yıl önce polisten kaçan ve polisin aradığı adam olduğunu anlar.

Tablo 4. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşleri*

Komşu sence bu adamı polise ihbar etmeli mi?	**İmamhatip**	**Ortaokul**	**Kız**	**Erkek**
Etmeli	14	9	12	11
Etmemeli	6	11	8	9

Tablo 4 incelendiğinde, toplamda ihbar etmeli yanıtının daha çok verildiği görülmektedir (etmeli;n=23-%57,5 etmemeli; n=17-%42,5). İmamhatip öğrencileri ihbar etmeli yanıtını 70%, ihbar etmemeli yanıtını ise %30 oranında yazmıştır.Ortaokul öğrencileri ise ihbar etmeli yanıtını %45, ihbar etmemeli yanıtını ise %55 oranında yazmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet açısından belirgin bir farklılık görünmemekle birlikte her iki grupta ihbar etmeli yanıtını daha çok vermiştir.

Tablo 5. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Niçin ihbar etmelidir?	**İmamhatip(n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız(n)**	**Erkek(n)**
Çünkü başka insanlara zarar verebilir, suç işleyebilir	3	2	2	3
Çünkü suçlu cezasını çekmeli	2	4	2	4
Şimdi iyilik yapsa da suç işlemiştir	1	2	3	
Başka insanlara/hapistekilere haksızlık yapmış olur	2		2	
Adil olunması için	2	1	2	1
Çünkü o adam bir suç işleyip girmiştir	2		2	
Çünkü adam hapisten kaçmıştır ihbar etmezse oda suçludur.	1			1
Çünkü söylemezse yardım etmiş olur.	1			1
Geçmiş, insanın peşini bırakmaz	1		1	
Çünkü kaçmış adalete ihanet etmiş	1		1	
Çünkü ihbar ederse arkadaşı eski haline döner ve hapiste yaşar. Etmezse arkadaşının hayatı kaldığı yerden devam eder	1			1
Çünkü hapisten kaçan bir adama güvenilmez		1		1
Çünkü cinayet işlemek çok kötü bir şey		1		1

Tablo 5 incelendiğinde, gerekçe olarak en fazla yazılan *suçlu cezasını çekmeli*(n=6) yanıtını ortaokul öğrencileri %20, imamhatip öğrencileri %10, erkekler 20 kızlar %10 oranında yazmıştır. Öne çıkan diğer gerekçe *başka insanlara zarar verebilir, suç işleyebilir* yanıtını ise imamhatip öğrencileri %15 ortaokul öğrencileri %10, kızlar %10 erkekler %15 oranında yanıtlamıştır. Dikkat çeken diğer bir gerekçe *şimdi iyilik yapsa da suç işlemiştir yanıtını(n=3; %15)* ise sadece kız öğrenciler yazmıştır

Tablo 6. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Niçin ihbar etmemelidir?	**İmamhatip(n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız(n)**	**Erkek(n)**
Çünkü adam yanlışını anlamıştır/ ders almıştır	3		1	2
Çünkü artık yardım ediyormuş/bağış yapıyormuş	1	3	3	1
Adam artık iyi biridir, herkese iyi davranıyor		7	4	3
Çünkü ihbar ederse adama yazık olur. Çünkü o kadar çaba sarf etmiş ve en sonunda da hapse girmemeli		1	1	
Çünkü bunları yapmamaya söz vermiştir.		1	1	
Çünkü mahkum kendisi gidip teslim olacak		1		1
Çünkü adam artık yeni biridir.		1		1
Çünkü başkalarının hakkına girmiş olur.	1		1	

Çünkü artık öyle bir şey yapmayacağı için	1	1	
Çünkü ihbar etmek kötü bir şeydir	1		1
Çünkü adam işini kurmuş	1		1

Tablo 6incelendiğinde, gerekçe olarak en fazla yazılan *adam artık iyi biridir, herkese iyi davranıyor* (n=7) yanıtını sadece ortaokul öğrencilerinin (%35'i) yazdığı görülmektedir. Dikkat çeken diğer bir gerekçe adam *yanlışını anlamıştır/ders almıştır* yanıtını ise sadece imamhatip öğrencileri (%15'i) yazmıştır. *Çünkü artık yardım ediyormuş/bağış yapıyormuş* yanıtını ise imamhatip öğrencilerinin 5%'i ortaokul öğrencilerinin 15%'i cevaplamıştır. Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyet açısından dikkat çekici farklılık olarak *artık yardım ediyormuş/bağış yapıyormuş* yanıtını kızlar daha çok yazmıştır (kız; %15, erkek; %5). En fazla yazılan *adam artık iyi biridir, herkese iyi davranıyor* yanıtını ise kızlar %20 erkekler %15 oranında yanıtlamıştır.

Tablo 4, 5, 6, genel olarak değerlendirildiğinde ikinci hikaye iki farklı yanıtında daha yaygın olarak yazıldığı görülmektedir. Tablo 4'te görüldüğü gibi ihbar etmeli yanıtının daha çok verildiği görülmektedir (ihbar etmeli; n=23-%57,5,ihbar etmemeli; n=17-%42,5). İmamhatip öğrencileri ihbar etmeli yanıtını %70, ihbar etmemeli yanıtını ise %30 oranında yazmıştır. Ortaokul öğrencileri ise ihbar etmeli yanıtını %45, ihbar etmemeli yanıtını ise %55 oranında yazmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet açısından belirgin bir farklılık görünmemekle birlikte her iki grupta ihbar etmeli yanıtını (kızlar %60 ve erkekler %55) daha çok vermiştir. Hikâyede belirtilen durumların gerekçelerine bakıldığında ihbar etmeli yönündeki gerekçeler için Tablo 5 incelendiğinde, gerekçe olarak en fazla yazılan *suçlu cezasını çekmeli* (n=6) yanıtını ortaokul öğrencilerinin %20'si, imamhatip öğrencilerinin ise 10%'u yazmıştır. Öne çıkan diğer gerekçe *başka insanlara zarar verebilir, suç işleyebilir* yanıtını ise imamhatip öğrencilerinin %15'i ortaokul öğrencilerinin ise 10%' u yazmıştır. Bu yanıtlar okul türüne göre önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Verilen yanıtların geleneksel düzeye denk geldiği söylenebilir. Çünkü bu düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimine sahip bireyler için toplumun kuralları ve yasaları (Türer Öztik, 2015)ile sosyal düzeni korumak (Özbay ve Erkan, 2011; Akınal, 2013) önemlidir.Tablo 5incelendiğinde, cinsiyet açısından gerekçe olarak en fazla yazılan *suçlu cezasını çekmeli* (n=6) yanıtını erkeklerin %20'si kız öğrencilerinin ise %10'u yazmıştır. *Çünkü başka insanlara zarar verebilir, suç işleyebilir* yanıtını kızlar %10 erkekler %15 oranında yanıtlamıştır. Dikkat çeken diğer bir gerekçe *şimdi iyilik yapsa da suç işlemiştir yanıtını (n=3; %15)* ise sadece kız öğrenciler yazmıştır. Cinsiyet açısından önemli bir farklılık görülmese de her iki cinsiyetinde geleneksel düzeyin kanun ve düzen eğilimine yönelik yanıtlar verdiği görülmektedir.

Hikâyede ihbar etmemeli yönündeki gerekçeler için Tablo 6 incelendiğinde,gerekçe olarak en fazla yazılan *adam artık iyi biridir, herkese iyi davranıyor* (n=7) yanıtını sadece ortaokul öğrencilerinin (%35'i) yazdığı görülmektedir. Dikkat çeken diğer bir gerekçe adam *yanlışını anlamıştır/ders almıştır* yanıtını ise sadece imamhatip öğrencileri (%15'i) yazmıştır. *Çünkü artık yardım ediyormuş/bağış yapıyormuş* yanıtını ise imamhatip öğrencilerinin 5%'i ortaokul öğrencilerinin %15'i cevaplamıştır. Yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin geleneksel düzeyde yer alan üçüncü aşama olan kişiler arası uyum eğilimini içeren yanıtlar verdiği görülmektedir. Çünkü bu dönemde niyetler önemlidir başkalarına yardımcı olmak, onları memnun etmek önemlidir (Akınal, 2015). Bu yönde verilen yanıtların ortaokul öğrencilerinin daha çok yazdığı söylenebilir. Tablo 6incelendiğinde, cinsiyet açısından dikkat çekici farklılık olarak *artık yardım ediyormuş/bağış yapıyormuş* yanıtını kızlar daha çok yazmıştır (kız; %15, erkek; %5). En fazla yazılan *adam artık iyi biridir, herkese iyi davranıyor* yanıtını ise kızlar %20 erkekler %15 oranında yanıtlamıştır. Yanıtlar incelendiğinde cinsiyet açısından belirgin farklılıklar olmamakla birlikte öğrencilerin geleneksel düzeyde yer alan üçüncü aşama olan kişiler arası uyum eğilimini içeren yanıtlar verdiği görülmektedir (Akınal, 2015).

Dürüstlük, Doğruluk Değerine İlişkin Bulgular

Alt Problem 2: Ergenlerin doğruluk/dürüstlük değerleri ile ilgili verilen hikâyelerde geçen ikilem durumları hakkında okul türü ve cinsiyet açısından ne tür davranış ve düşüncelere sahiptirler? Okul türü ve cinsiyet açısından verilen yanıtlar hangi ahlaki gelişim kuramı aşamalarına denk gelmektedir?

Öykü 1: G….. ailesiyle bir apartman dairesinde kirada yaşıyor. Ailenin ekonomik durumu oldukça kötü; babası hastalığından dolayı çalışamıyor. G…..TEOG'a hazırlanıyor. Arkadaşları düşük bir ücret karşılığında etüt merkezlerine giderek takviye almaktadırlar. G….. Fen Lisesine gitmeyi çok istemektedir. Etüt merkezine gitmesi için de 500 tl gerekmekte; ailesinin ekonomik durumu ise bu fırsatı değerlendirmesini güçleştirmektedir. G… bir gün apartmana girerken 500 tl para bulur. Kimsenin olmadığını görünce ne yapacağı konusunda tereddütte kalır. Ailesine etüt merkezinden burs kazandığını söyleyip kursa gidebileceğini planlar. Etüt merkezine gitmesi Fen Lisesine girmesini kesinlikle kolaylaştıracaktır.

Tablo 7. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşleri*

Sence G…parayı ne yapmalıdır?	**İmamhatip(n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız(n)**	**Erkek(n)**
Almamalı	13	1	8	6
Almalı	3	1	1	3
Apartman yöneticisine vermeli	1		1	
Paranın sahibini bulup ona vermeli	1	6	2	5
Camiye veya cami gibi kurumlara vermeli	1	2	1	2
Ailesine bildirmeli	1	5	2	4
Haram olduğu için kullanmamalı		1	1	
İhtiyaç sahiplerine vermelidir		1		1
Emniyete verir		4	3	1
Kursu için kullanmalı	1	2	1	2

Tablo 7 incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerinin daha çok almamalı yönünde yanıtlar verdiği gözlenmektedir.

Tablo 8. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşlerinin Gerekçeleri*

Niçin böyle yapmalı veya yapmamalıdır gerekçeleri? (**almalarına** yönelik cevaplar)**?**	**İmamhatip(n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız (n)**	**Erkek(n)**
Maddi durumu kötü olduğu için/ihtiyacı olduğu için	1	*1*	2	
Emek vererek kazanmadığı için	1		1	
Fen lisesine gitmek için/geleceği için	1	2	2	1
Biri düşürmüş ya da bırakmış olabilir	1			*1*
Ailesinin yükten kurtulması için/ ailesine bakmak için	1	*1*		*2*
Kıskançlık olduğu için	1			1

Tablo 8 incelendiğinde, en fazla amacı/hedefi için *(Fen lisesine gitmek için/geleceği için-3kişi)* paranın alınabileceğini belirttikleri görülüyor. Ancak okul türü ve cinsiyet açısından belirgin farklar görülmemektedir.

Tablo 9. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Niçin böyle yapmalı veya yapmamalıdır gerekçeleri? (**almamalarına** yönelik cevaplar)**?**	**İmamhatip(n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız(n)**	**Erkek(n)**
Haram para /günah olduğu için	7	4	7	4
Hırsızlık olacağı için	4	2	2	4
Bu paraya ihtiyacım varsa sahibinin de olabileceği için	2	1	2	1
Kendisine ait olmadığı için/başkasının olduğu için	4	1	3	2
Hakkıyla kazanmadığı için/emek vermediği için	2		1	1
O paranın hayır getirmeyeceği için	2		2	
Alışkanlığa dönüşebileceği için	1			1
Onunda parası kaybolsa üzüleceği için		1		1
aileye söylerse ailesi gurur duyar	1		1	
Aile aldığını duyarsa güveni duymaz		1		1
Emniyete verdiğinde çok iyi bir şey yapacağı için	1	1	2	
İnsan kimsenin hakkını yememesi gerektiği için	2	1	2	1
Emniyete verdiğinde çok iyi bir şey yapacağı için		1	1	

Tablo 9 incelendiğinde, paranın alınmaması için gerekçe olarak en yoğun olarak haram ve günah olması (*haram para /günah olduğu için- 11 kişi)* gözlenmektedir. Bu yanıtları imamhatip öğrencileri %35 ortaokul öğrencilerinin %20, kızlar %35 erkekler %20 oranında yazmıştır. Diğer öne çıkan durumlardan*hırsızlık*yanıtını imamhatip öğrencileri %20 ortaokul öğrencileri %10, erkekler %20 kızlar ise %10 oranında yazmıştır. *Paranın başkasının olması, kendisine ait olmaması*yanıtını imamhatip öğrencileri %20 ortaokul öğrencilerinin %5, kızlar %15 erkekler %10 oranında yazmıştır.

Tablo 10, 11, 12, genel olarak değerlendirildiğinde yanıtların almamalı yöndünde olduğu görülmektedir. Almamaya yönelik gerekçeler incelendiğinde gerekçe olarak en yoğun olarak haram ve günah olması (*haram para /günah olduğu için- 11 kişi)* gözlenmektedir. Bu yanıtları imamhatip öğrencilerinin %35'i ortaokul öğrencilerinin %20'si yazmıştır. Diğer öne çıkan durumlardan *hırsızlık* yanıtını imamhatip öğrencilerinin %20'i ortaokul öğrencilerinin %10'u yazmıştır.*Paranın başkasının olması, kendisine ait olmaması* yanıtını imamhatipöğrencilerinin %20'si ortaokul öğrencilerinin %5'i yazmıştır. Verilen yanıtları imamhatip öğrencilerinin daha yüksek oranda yanıtladığı görülmektedir. Tablo 9 incelendiğinde, paranın alınmaması için gerekçe olarak en yoğun olarak *haram ve günah olması* cevabını kızlar %35 erkekler %20 oranında. *Hırsızlık olacağı* yanıtına ilişkin ise erkekler %20 kızlar ise 10% oranında. En fazla yazılan diğer yanıta *(Kendisine ait olmadığı için/başkasının olduğu için)* kızlar %15 erkekler %10 oranında yazmıştır. Verilen yanıtları kızlar toplamda daha fazla yazmış olsa da belirgin bir farklılık olmadığı söylenebilir. Ahlaki gelişim kuramı açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin geleneksel düzeyde bulunan kanun ve düzen eğiliminde olduğu söylenebilir. Çünkü bu aşamada yer alan kanun ve düzen eğilimine sahip bireyler için toplumun kuralları ve yasaları (Türer Öztik, 2015) ve sosyal düzeni korumak (Akınal, 2013) önemlidir. Ayrıca bu düzeyde toplum tarafından kabul görmüş olan davranışları sergileme eğilimi bulunmaktadır (Erden ve Akman, 2006).

Öykü 2: G….. ailesiyle bir apartman dairesinde kirada yaşıyor. Ailenin ekonomik durumu oldukça kötü; babası hastalığından dolayı çalışamıyor. G…..TEOG'a hazırlanıyor. Arkadaşları düşük bir ücret karşılığında etüt merkezlerine giderek takviye almaktadırlar. G….. Fen Lisesine gitmeyi çok istemektedir. Etüt merkezine gitmesi için de 500 tl gerekmekte; ailesinin ekonomik durumu ise bu fırsatı değerlendirmesini güçleştirmektedir. G… bir gün apartmana girerken 500 tl para bulur. Kimsenin olmadığını görünce ne yapacağı konusunda tereddütte kalır. Ailesine etüt merkezinden burs kazandığını söyleyip kursa gidebileceğini planlar. Etüt merkezine gitmesi Fen Lisesine girmesini kesinlikle kolaylaştıracaktır.

Tablo 10. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşleri*

Sence baba ilacı çalmalı mı? Çalmamalı mı?	**İmamhatip (n)**	**Ortaokul(n)**	**Kız(n)**	**Erkek(n)**
Çalmalı	2	6	5	3
Çalmamalı	17	14	14	17
Çalmalı. İyi olduktan sonra ilacın parasını ödemelidir.	1		1	

Tablo 10 incelendiğinde, her iki değişken açısından çalmama yönünde yoğun bir şekilde cevap verdiği görülmektedir. *Çalmamalı*yanıtınıimamhatip öğrencileri %85 ortaokul öğrencileri %70, kızlar %70 erkekler %85 oranında yazmıştır.

Tablo 11. *Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Çalmalı yönündeki gerekçeler	İmamhatip(n)	Ortaokul(n)	Kız(n)	Erkek(n)
Kızının ölmesini istemediği için	2		2	
Alırsa kızı yaşar ve büyür. Almasa kız ölür ve daha büyümez.	1			1
Kızının hayatı söz konusu olduğu için		1	1	
Kızın onun için önemli, canından bir parça olduğu için		2	2	
Çünkü kızı ölünce o daha kötü şeyler yapabilir.		1		1
Çünkü insanlar ilacı çok pahalı satarlar.		1		1
Çünkü ilacı çalıp çocuğunu iyileştirip, çalışıp, parasını kazanınca ona parasını geri		1	1	

Tablo 11 incelendiğinde, gerekçe olarak en fazla *kızının ölmesini istemediği* (%10) yanıtını sadece imamhatip ve kız öğrencileri verirken, *kızının onun için önemli ve canından bir parça olması* yanıtını ise sadece ortaokul öğrencileri ve kız öğrenciler (%10) yazmıştır.

Tablo 12 .*Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dürüstlük, Doğruluk Değerleri Konusundaki Görüşlerinin gerekçeleri*

Çalmaması yönündeki gerekçeler	İmamhatip(n)	Ortaokul(n)	Kız(n)	Erkek(n)
Hırsızlıktır diyenler	5	1	4	2
Hırsızlık haramdır, helal değildir.	3	1	3	1
Günahtır	4	3	2	5
Hırsızlık yapmak suçtur/ hapse girer	2		1	1
Hırsızlık doğru bir şey değildir.	1	1		2
Hiç bir zaman çalma ile hayır gelmez, fayda görmez.	3	2	5	
İlacın tam iyi olduğunu da bilmiyor. Belki de adam yalan söylüyor.	1		1	
Çalmak yerine eczacının kullandığı malzemeleri öğrenip 2000 TL yi o malzemeye harcayıp ilacı kendisi yapmalıdır.	1		1	
Çalmamalı çünkü başka çözümlerde bulabilirler	1	1	2	
Bankadan faiz/borç alabilir	2			2
Çünkü ilanlar asar, yardım ister ve bir şekilde para toplanır		1	1	
Kızının iyiliğini düşünen baba bir hastaneye başvurmalıdır. Eğer ilacı **çalarsa** kızını da hastaneye götürmez.	1		1	
Çünkü hastalıkların şifasını Allah verir	1	1		2
Çünkü Allah her şeyin en iyisini bilir.	1			1
Çünkü her işte bir hayır vardır Allah ona bir çıkış yolu gösterecektir.		1		1
Çünkü çalarsa hapse girer ve kızı da çok üzülür ve ilacı biterse yine hastalanır	1		1	
Çünkü parayı çalışarak bileğinin hakkıyla kazanmalı.	1			1
Kızının iyileşeceği varsa zaten o iyileşir.	1		1	
Her ne kadar zor durumda olsa da yapmamalı,	1		1	
Baba iyi yürekli, mert, dürüst bir adamdır.		1		1
Allah a dua ederse belki bir yerden helal para gelebilir.		1		1
Çünkü isteyerek almalı, komşusuna anlatmalı borç para almalı.		1		1
Çünkü Sağlık bakanlığından yardım isteyebilir.		1		1

Tablo 12 incelendiğinde cinsiyet açısından en çok yazılan gerekçe olan *günah* cevabını erkek öğrencilerin %25'i kız öğrencilerin %10'u; imamhatip öğrencilerinin %20'si, ortaokul öğrencilerinin %15'i yazmıştır. Diğer çok yazılan gerekçeye bakıldığında *çalıntı paranın hayır/fayda getirmeyeceği* düşüncesini sadece kızlar (%25) yazmıştır, okul türü açısından ise imamhatip öğrencilerinin %15'i, ortaokul öğrencilerinin %10'u yazmıştır. Gerekçe olarak içinde hırsızlık geçen yanıtlara bakıldığında*hırsızlık* cevabını kızların %40'ı erkeklerin %30'u yazmıştır, okul türü açısından imamhatip öğrencilerinin %55'i ortaokul öğrencilerinin ise %15'i yazmıştır. *Haram/helal değil* gerekçesini yine hem kız hem de imamhatip değişkeninin %15'i erkek ve ortaokul değikeninin %5'i yanıtlamıştır.

Tablo 10, 11, 12, genel olarak değerlendirildiğinde hem cinsiyet hem de okul türüne göre yanıtların çalmama yöndünde olduğu görülmektedir. Çalmamaya yönelik gerekçeler incelendiğinde *günah, çalıntı paranın hayır getirmeyeceği, hırsızlık, haram* gibi yanıtlar verilmiştir. Bu yanıtların daha çok kız ve imamhatip öğrencileri tarafından verildiği görülmektedir. Yanıtların işaret ettiğine göre öğrencilerin geleneksel düzeyde bulunan kanun ve düzen eğiliminde olduğu söylenebilir. Çünkü bu aşamada yer alan kanun ve düzen eğilimine sahip bireyler için toplumun kuralları ve yasaları (Türer Öztik, 2015) ve sosyal düzeni korumak (Akınal, 2013) önemlidir. Bu doğrultuda toplum tarafından kabul görmüş olan davranışları sergileme eğilimi bulunmaktadır (Erden ve Akman, 2006). Türk toplumunda hırsızlık, çalma ve haram gibi davranışların yanlış olduğu, günah olduğu ve çalıntı paranın neticelerinin bireye fayda getirmeyeceğine yönelik bir düşünce yer almaktadır. Hırsızlık, çalma gibi davranışlar toplum düzenini bozan ve günah olan davranışlar olduğu için yapılmamasının toplumsal düzene katkıda bulunacağı söylenebilir.

4. Sonuç

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin Lawrence Kohlberg tarafından geliştirilmiş olan "Ahlaki Gelişim Kuramı"nda yer alan geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre belirgin farklılıklar görülmemekle beraber öğrenci

grupları arasında cinsiyet ve okul türüne göre küçük farklılıklar bulunmaktadır. Dürüstlük-doğruluk değerine yönelik hikâyelerde geçen durumlara ilişkin yapılan gerekçelendirmelerin geleneksel düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Küçük farklılıklarla da olsa kız ve imam hatip öğrencilerinde kanun ve düzen eğiliminde olanların daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Tartışma ve Öneriler

Sorumluluk değerine ilişkin birinci hikâyede geçen duruma yönelik yapılan gerekçelendirmelerin geleneksel düzeyde yer alan kanun ve düzen eğilimi ve kişiler arası uyum eğilimine ilişkin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk değerine ilişkin hikayenin sonucuna göre bu eğilimde olan kız ve ortaokul öğrencileri sayıca daha fazladır. Sorumluluk değerine ilişkin ikinci hikâyeye verilen yanıtlarda öğrencilerin çatışma durumuna ilişkin verilen yanıtlarda (ihbar etmeli), geleneksel düzeyin kanun ve düzen eğiliminde oldukları anlaşılmıştır. Bu yanıtlar okul ve cinsiyet türüne göre önemli bir farklılık göstermemiştir. Diğer çatışma durumuna yönelik (ihbar etmemeli) olarak verilen yanıtların ise geleneksel düzeyde yer alan kişiler arası uyum eğilimine dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yanıtları ortaokul öğrencilerinin daha fazla yazdığı, cinsiyet açısından ise küçükte olsa kızlar lehine sonuçlandığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin geleneksel düzeyde yer aldığı görülmektedir. Alanyazında geleneksel düzey, soyut düşünme becerisi ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik dönemi ile başlamakta ve yetişkinlik boyunca devam eden en belirgin düzey olduğu belirtilmektedir. Bu düzeyde toplumun kural ve beklentileri önemlidir (Onur, 2008, s. 173-175). Yaş olarak geleneksel düzeyin 9-14 yaş arasına denk geldiği görülmektedir (Erden ve Akman, 2006).Alnyazında farklı örneklemlerle yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bordignen, 2011; Ersoy, 1997; Gümüş, 2015). Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin genelde geleneksel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gümüş, 2015). Bordignen (2011) yaptığı bir araştırmada yükseköğretimdeki öğretmenlerin % 64,70'i geleneksel düzeydedir (bu düzeyde yer alanların iyi çocuk eğilimi evresinde olanlar %29,40, kanun ve düzen evresinde olanlar % 35,30 oranındadır). Ayrıca öğretmenlerin %35,30'u gelenek sonrası düzeyde bulunan ve beşinci evre olan toplumsal sözleşme evresinde olduğu bulunmuştur. Yapılan bir araştırmada avukat, savcı, yargıç, hukuk öğrencileri ve hukukçu olmayan üniversite mezunları üzerinde yapılan araştırmada da tüm gurupların geleneksel düzeyde (3 ve 4. evrede) oldukları bulunmuştur (Ersoy, 1997). Ancak farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin üçüncü düzeyde (gelenek sonrası) olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin Hatunoğlu, 2003). Ayrıca 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada da yedinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 14'ünün geleneksel düzeyde, yaklaşık %'57'sinin gelenek öncesi düzeyde, yaklaşık %30'unun da gelenek sonrası düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2011).

Ergenlerin geleneksel düzeyde bulunmaları cinsiyet açısından küçük farklılıklarla da olsa kızlar lehine olduğu görülmektedir. Alanyazındageleneksel düzeyde yer alan öğrencilerin %5.5'nin erkek, %3'ünün kız olduğu ancak genel olarak tüm düzeyler karşılaştırıldığında kızların erkeklere göre ahlaki olarak daha çok olgunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Gültekin Hatunoğlu, 2003).Başka bir çalışmada ise geleneksel düzeyde yer alan kız öğrencilerin ortalama puanlarınınerkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uyar, 2010). Başka bir çalışmada da cinsiyete göre ahlaki gelişim düzeyinin belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2011; Gümüş, 2015).

Ortaokulda okuyan öğrencilerin ergenlik döneminin etkisiyle birçok çatışma yaşadığı gözlemlenmektedir. Bu çatışmaları azaltabilme açısından değerlere yönelik çalışmalar yapılabilir. Örneğin öğrenciler sosyal medyaya veya internete çok fazla zaman ayırarak sorumluluklarını aksatabilmektedir. Bu daöğrencilerin aileleri ve öğretmenleri ile çatışma yaşamasına sebep olmaktadır. Bu çalışmada yer alan hikayeler gibi öğretmenler tarafından hikayeler hazırlanarak öğrencilere grup rehberliği şeklinde eğitim verilebilir. Erden ve Akman (2006) rehberlik ve sosyal derslerde oluşturulacak tartışma ortamlarının öğrencilerin değer yargılarını fark etmelerine katkıda bulunacağını söylemektedir. Aydın ve Akyol Gürler (2013) gerçek hayatta yaşanan sorunlara ilişkin ahlaki ikilemler içeren örnek olay veya hikâyelerin öğrencilerin yaşadığı çatışmaları çözmelerine katkıda bulunabileceği belirtmektedir. Kohlberg bireylerin ahlaki değerleri kazanmada başkalarından gelen aktarımlardan ziyade bireylerin kendi ahlaki düzeylerine göre yapacağı akıl yürütmeleri neticesinde oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple değerlerin bireylere aktarılmasında bilişsel alanı ele almak gerektiğini ve bu noktada ahlaki ikilemlere yer vermek gerektiği belirtmektedir. (Aydın ve Akyol Gürler, 2013). Ahlaki ikilem durumlarını tartışmanın ahlaki gelişime hız katacağı belirtilmektedir (Özbay ve Erkan, 2011). Bu sebeple sorumluluk ve dürüstlük değerleri yanında tüm değerlere ilişkin öğretmenler tarafından güncel problemlere ilişkin hazırlanacak örnek olaylar ile sınıfta başlatacağı tartışma ortamı ve öğretmenin bu ortamda yapacağı rehberlik ile öğrencilerin amaçlanan kazanımlara ulaşmalarına katkıda bulunulabilir.

Alanyazında bilişsel ve ahlaki gelişim için "öğrenme yaşantılarının" önemli olduğu belirtilmektedir. Bu noktada ebeveyn ve öğretmenlerin tutumlarının ahlaki gelişimi destekleyici olması gerektiği vurgulanmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde olan ve soyut düşünebilme becerisini kazanmış öğrencilerin olaylara gelenek sonrası düzeye göre yaklaşabilmeleri için yardımcı olunabileceği belirtilmektedir (Erden ve Akman, 2006). Kohlberg'e göre öğretmen öğrencilerin içinde bulundukları ahlaki gelişim düzeyinden bir üst düzeyine hazırlayabilmek için öğrencileri çok iyi dinleyerek onların ahlaki muhakeme düzeyini anlamalıdır (Özbay ve Erkan, 2011). Bu durum öğrencilere verilecek tepkilerin doğru ve yönlendirici olmasına katkıda bulunacağı düşünülebilir. Örneğin bilişsel anlamda soyut işlemler dönemine ulaşamamış öğrenciler öğretilecek olan değerlerin gerçek anlamını anlamada zorluk çekebilir. Onlar için ahlaki sorunları gözlerinde canlandırmaları sağlanabilir. İnsanlar dürüst olmalı gibi öğütler davranış değişikliği için yeterli olmayabilir. Bu noktada bu değerin anlaşılması için davranışın yapılması veya yapılmaması durumunda karşılaşılacak durumların gözlerinde canlandırmaları ve düşünmeleri sağlanabilir. Böyle bir yaklaşımın arzu edilen davranışların ortaya çıkmasında daha etkili olabileceği düşünülmektedir (Erden ve Akman, 2006). Böylece öğrencilerin bilişsek muhakeme becerileri artırılmış hem de öğrencilere aktarılan kurallara göre davranışlarda bulunmasına katkı sağlanmış olunur (Özbay ve Erkan, 2011).

Araştırma sonucuna ve literatüre göre bazı önerilerde bulubulabilir:

- Eğitimciler öğrencilerin değerlerini fark etme ve geliştirme noktasında ahlaki gelişim kuramından faydalanılabilir.
- Rehber öğretmenler değerlere yönelik olarak Kohlberg'in ortaya koyduğu örnek olaylara benzer örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere grup rehberliği yapılabilir.
- Rehber öğretmeni tarafından diğer öğretmenlere Kohlberg'in ortaya koyduğu örnek olaylara benzer örnek olay hazırlama ve öğrencilere rehberlik yapma noktasında eğitim verilebilir.
- Son zamanlarda sorumluluk ve dürüstlük-doğruluk değerlerine ilişkin toplumun ihtiyacı artmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmaması durumunda ortaya çıkacak problemlerle karşılaşmamak için öncelikle velilere ve bunun yanında insan eğitiminin içinde olan tüm bireylere (politikacı, idareci, eğitimci, ebeveyn, birey) gerekli farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Bu doğrultuda proje ve eylem planları hazırlanabilir.
- Sorumluluk ve dürüstlük gibi değerlere yönelik yapılacak çalışmalar ve bunların sonucunda ortaya konacak çözüm önerileri bireylerin toplumun değerlerini benimseme ve kendi yaşamını daha anlamlı yönlendirme noktasında katkıda bulunacağı düşünülmektedir.
- Araştırmacılar diğer değerlere (saygı, hoşgörü, azim, sabır, diğerkamlık vs.) yönelik ahlaki gelişim kuramından faydalanarak çalışmalar yürütebilir.

Kaynakça

Acuner, H.Y., Camadan, F. ve Türkan, M. (2014). Ahlaki gelişim düzeyleri ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 12*(27), 7-40.

Akınal, B. (2013). *Aile ortamı dışında yetişen çocuklarda ahlaki gelişim.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2013). *Okullarda değerler eğitimi: Yöntemler, teknikler ve kaynaklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Aytemiz-Seymen, O. ve Bolat, T.(2007). Kohlberg'in bilişsel ahlaki gelişim modelinden yararlanan etiksel karar verme modellerinin karşılaştırılmalı analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 13,* 24-61.

Bencik-Kangal ve Arı, (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim,38*(170).

Bordignon, N. A. (2011). Implicaciones de losniveles de desarrollo moral de Kohlberg en la educaciónsuperior. *RevistaLasallista de Investigación,8*(1), 16-27.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Ersoy, N.M. (1997). *Adalet alanında çalışan ve bu konuda eğitim görenlerin ahlaki gelişim evrelerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Gültekin Hatunoğlu, H.K.A.(2003). *Farklı ahlaki gelişim düzeylerinde bulunan üniversite öğrencilerinin kendilerinin ve toplumun ahlak düzeyini değerlendirmeleri ve psikolojik belirti düzeylerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Gümüş, E. (2015). *Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramına göre ortaokul öğrencilerinin ahlaki gelişim düzeyi ile cinsiyet rollerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Izgar, G. ve Beyhan, Ö. (2015). Değerler eğitimi programının ilköğretim okulu 8. sınıf öğrencilerinin demokratik tutum ve davranışlarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,13*(29), 439- 470.

Johnson B. ve Chrıstensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Selçuk Beşir Demir ve diğerleri (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Keskin, Y. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin ahlaki yargı yeterlilikleri: Türkiye-samsun ve İngiltere-Lancashire karşılaştırılması. *Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 217-249.

Keskin, Y., Öksüz, Y., Gelen, İ. ve Yılmaz, H.B. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bazı evrensel değerleri kazanım düzeylerinin karşılaştırılması (Samsun ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2), 351-374.

Neslitürk, S. ve Deniz, M.E.(2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *4*(4), 103-116.

Onur, B. (2008). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Özbay, Y. ve Erkan, S.(2011). Eğitim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Özerbaş, M.A. ve Gündüz, M. (2014). Sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenmeyle öğretiminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(32).

Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(3), 217-239.

Şengün, M. (2013). Anne baba tutumlarına göre lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,12*(23), 203-215.

Türer Öztik, S. (2015). *Profesyoneller için ahlaki gelişim ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Uyar, M. (2010). *Muhasebecilerin bilişsel ahlaki gelişim seviyelerinin etik kararlara ve mesleki bağlılığa etkisi.* Doktora tezi.Gebze İleri Teknoloji Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Yalar, T. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,10*(38),79-98.

Yıldız, V.A. (2011). *Bir sosyal öğrenme aracı olarak medya ve ahlaki gelişim kuramları açısından medya okuryazarlığına eleştirel bir bakış.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yörükoğlu, A. (2007). *Gençlik çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişki: Bir Meta Analiz Çalışması[1]

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Melis VAROL YURTCU
Şehit Dursun Yöntem Ortaokulu
melisyurtcu@hotmail.com

Özet

Mevcut çalışmada iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve ayrıca iş doyumu ve örgütsel bağlılığın alt boyutları (duygusal, normatif, devam bağlılık) arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma meta analiz yöntemiyle yapılmıştır. Meta analize dahil edilecek çalışmalar 1984-2015 yılları aralığında Türkiye'de yapılan çalışmaların tamamı, yurtdışı menşeeli çalışmalar içinse çalışma çokluğundan dolayı kolay örneklemeye başvurularak seçilmiştir. Araştırmaya dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre değerlendirildikten sonra, 236 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır.Dahil etme kriterleri olarak araştırmanın 1984 yılı sonrasından yapılmış olması, etki büyüklüğü hesaplamak için gerekli verilerin araştırmada mevcut olması, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu alması gibi kriterler ölçüt alınmıştır. Bunun dışındaki çalışmalar ise değerlendirme dışında tutulmuştur. Üç ana başlıktan oluşan kodlama formunun ilk bölümünde çalışma kimliği (çalışma yılı, yapıldığı bölge, meslek grupları ve yayın türü), ikinci bölümünde çalışma içeriği, üçüncü ve son bölümde ise çalışma verileri başlıkları yer almıştır. Araştırmada korelasyon katsayıları etki büyüklüklerine (Fisher's z) çevrilmiştir. Ardından random etkiler modeli kullanılarak çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde CMA 3.3 ve SPSS 15.00 paket programları kullanılmıştır. Ortalama etki büyüklüğü .675 olarak bulunmuştur. Çalışma yılı, uygulama yeri (yurtiçi/yurtdışı), katılımcıların mesleği ve yayın türü moderatör değişkenleri olarak kullanılmıştır.Sonuç olarak iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin etki büyüklüğü pozitif yönde güçlü düzeyde (.675) bulunmuştur. Ek olarak, iş doyumu ve devam bağlılığı arasındaki ortalama etki büyüklüğü değeri yine pozitif yönde makul düzeyde (.128), iş doyumuyla duygusal bağlılık arasında ortalama etki büyüklüğü değeri pozitif yönde güçlü düzeyde (.613), iş doyumu normatif bağlılık arasında ortalama etki büyüklüğü pozitif yönde orta düzeyde (.450) olarak belirlenmiştir. Moderatör analizi sonuçlarına göre, devam bağlılığı için meslek grupları, duygusal bağlılık için uygulanan yer ve meslek gruplarıanlamlı bulunan moderatör değişkenlerdir. Bulgular doğrultusunda uygulamalara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Uygulamaya yönelik örgütsel bağlılık iş doyumu ile en çok ilişkili boyut olduğundan, bu boyutun artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Duygusal bağlılık ile iş doyumu arasındaki güçlü ilişkiye dayanarak, kuruma bağlılığın artırılması için duygusal bağlılığın artırılmasına yönelik tedbirler geliştirilebilir. Çalışanların memnuniyetsizliğini ortadan kaldırmak için, çalışma ortam ve şartları iyileştirilebilir. Son olarak iş ortamında iletişimi iyileştirici ve kuruma bağlılığı artırıcı faaliyetler geliştirilmesi önerilmiştir. Araştırmacılara yönelik olarak ise çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmaya yönelik araştırmalar yapılması, örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerine farklı sektörlerde araştırmalar yapılması ve iş doyumunun alt boyutlarını ele alan meta analiz çalışmaları yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İş doyumu, Örgütsel bağlılık, Devam bağlılığı, Duygusal bağlılık, Normatif bağlılık, Meta analiz.*

The Relationship Between Organizational Commitment and Job Satisfaction: A Meta Analysis Study[1]

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa University
gulsah.basol@gop.edu.tr
Melis YURTCU
Şehit Dursun Yöntem Secondary School
melisyurtcu@hotmail.com

Abstract

The current research is a meta-analysis study focused on the relationship between the job satisfaction and organizational commitment. The relationship between the job satisfaction and the sub-dimensions of organizational commitment (affective, normative, continuance commitment) were also taken into consideration. The year of the studies ranged from 1984 to 2015, all studies that were available in Turkey were used in the sample, while the foreign studies were selected through convenient sampling, because of the large number of studies on the topic. The studies were considered according to inclusion criteria, 236 studies were selected as the final study sample.According to the inclusion criteria, it was decided that the researches which were carried out after 1984 were to be selected, the data required to calculate the effect size should be present in the research, and the studies should be on the relationship between job satisfaction and organizational commitment. Studies not fitting these criteria were excluded from the prospective data pool. The coding form consisted of three parts; first the characteristics of the study (study year, region in which it was made, profession groups and publication type), the content of the study in the second section, and the data in the third and last section. The correlation coefficients were converted into effect size index (Fisher's z) and meta-analyzed by the use of random-effects model. In analyzing data, CMA 3.3 and SPSS 15.0 software were used. The average effect size was found as .675. The year of publication, place of the application, professions of the subjects and the publication types were used as the moderator variables.The findings indicated that there was a positive effect of the relationship at a high level (.675) between job satisfaction and the organizational commitment. The effect of the relationship between the job satisfaction and continuance commitment was positive at a reasonable level (.128), while it was at a high level (.613) between the job satisfaction and the affective commitment, and positive, at a medium level (.45) between the job satisfaction and the normative commitment. According to the moderator analysis, professions of the subjects were significant for the continuance commitment, whereas the place of application and the professions of the subjects were the significant moderator variables for the emotional commitment. Since the dimension that is most related to job satisfaction for implementation is found to be as the organizational commitment, the researchers should be more focused on this dimension. Based on the strong relationship between emotional commitment and job satisfaction, measures can be taken to increase the relationship between emotional commitment and commitment to the organization. Working conditions can be improved to eliminate employee dissatisfaction. Finally, it has been proposed to develop activities that improve communication in the business environment and enhance loyalty to the organization. For researchers, it is proposed to carry out meta-analysis studies that investigate

employees' organizational commitment levels, research on organizational commitment and job satisfaction in different sectors, and sub-dimensions of job satisfaction.

Keywords: *Job satisfaction, Organizational commitment, Continuance commitment, Emotional commitment, Normative commitment, Meta-analysis*

[1]Bu çalışma Melis YURTCU tarafından Prof. Dr. Gülşah BAŞOL denetiminde yürütülmüş olan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

İnsanların çalıştığı işte başarılı olmaları büyük ölçüde mutlu olmalarına bağlıdır. Kurumlarına bağlılık düzeyleri yüksek olan çalışanların bazı mesleklere göre gelir düzeyleri düşük olsa da işlerinden memnun olma olasılıkları, kuruma kendisini ait hissetmeyen elemanlara göre daha yüksektir. Ekonomik olanakların iyi olması bireyin mutluluğu için tek başına yeterli değildir. Çalışanların işlerini severek yapmaları,yaptıkları işten zevk almaları örgütlerinde başarılı olmalarına katkı sağlar. Örgütler çalışanlarının üstün performansları sayesinde kaliteli ürünler, yüksek satışlar, yüksek kar ve yatırım fırsatı yakalayabilirler. Bu nedenle, bütün örgütler kurumsal hedeflere bağlı, örgütüne sadık, kendisini örgütün bir parçası olarak gören, örgütte çalışmaktan mutlu ve çalışmaya devam etmekte istekli olan, çalışma ortamında işinin gereklerini ve kendinden beklenenin ne olduğunu bilen ve bu beklentilere cevap verebilen çalışanlara sahip olmak isterler (Akar ve Yıldırım, 2008).

Şen'e (2008) göre işinden mutlu çalışanlara sahip olmanın yolu onların tatmin edilmesinden geçmekte iken, çalışanların örgütte kalmasını sağlamak örgütsel bağlılık düzeylerine bağlıdır. Örgütün devamlılığı ve başarısı açısından önemli bir etken olan örgütsel bağlılığın da iş doyumuyla doğru orantılıdır (Erdoğan,2013). Williams ve Anderson (akt: Kuem, 2002), iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasında her zaman geçerli bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. İşinden tatmin olmuş çalışanların tatmin olmayanlara göre, kuruma daha faydalı oldukları, yaptıkları işte istekli olduklarını ifade eder.İnsan kaynaklarının tatminine verilen önem, işletmelerin başarısı ile neredeyse doğrudan orantılıdır (Çelik- Keleş, 2006). İşinden tatmin olan birey örgütüne bağlı mıdır? Bununla ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen farklı sonuçlar elde edilmiştir. Mousday ve arkadaşları, yaptıkları araştırmada iş tatminin kişisel ve örgütsel faktörlerden etkilendiğini ancak aynı faktörlerin örgütsel bağlılığı etkilemediğini bulunmuştur (akt: Vandenberg&Lance 1992). Mowday, Porter ve Steers'a (1982) göre, örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasındaki temel fark şu şekilde özetlenebilir. Örgütsel bağlılık örgüte bağlı düşüncelere karşı işgörenin geliştirdiği duygusal tepki iken, iş tatmini, işgörenin belirli bir işe karşı geliştirdiği tepkidir.Bu iki değişkenpek çok çalışmada birbiri ile yüksek derecede ilişkili bulunurken, çalıştığı örgütün değerlerine, hedeflerine bağlılık hisseden bireylerin de işinde mutsuz olabilir (Testa&Pietrzak 1998). İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu alan pek çok araştırma yapılmış ve farklı görüşler açığa çıkarılmıştır. Mevcut çalışmada 1984-2015 yılları arasında örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki meta analiz yapılarak hangi görüşlerin ağır bastığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı meta analiz yöntemi kullanarak, iş doyumu ile örgütsel bağlılık, aynı zamanda örgütsel bağlılığın alt boyutları olan devam bağlılığı, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemektir.

2.Yöntem

Günümüzde bilimsel gelişmelerin hızla artmasıyla belirli bir konuda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları buna bağlı olarak farklılaşır. Bu durum araştırmaların birbirini çürütmesine neden olur. Bunu önlemek amacıyla araştırmaların ortak sonuçlarını birleştiren bir analize ihtiyaç duyulmuş ve meta analiz ortaya çıkmıştır. Konuları aynı, sonuçları farklı olan çalışmalar, bu yöntemle ortak bir sonuca ulaşır. Başol-Göçmen'e (2004) göre meta analiz, istatistiksel metotların yardımıyla, belli konudaki bir grup çalışmanın sistematik şekilde özetlenmesidir. Ayrıca meta analiz aynı konuda yapılmış çalışmaların sonuçlarını özetlemekte kullanılan, istatistikten güç alan sistematik kaynak tarama yöntemidir.

Araştırma Modeli

Araştırmada meta analiz yönteminin rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Rastgele Etki Modelinde çalışmaların kendi içlerinde oluşan varyans ve çalışmalar arası varyans dikkate alarak değerlendirme yapmanın daha doğru olabileceği kabul edilir (Özeren,2013). Lipsey&Wilson (2001) etki büyüklüğü heterojenken rastgele etki modelinin kullanılmasını önerir (Başol-Göçmen, 2004). Bu modelde varyansın, çalışmalar arası bileşenini de birleştirerek daha geniş güven aralığı oluşur (Şahin, 1999).

Veri Toplama Aracı

Örgütsel bağlılık ve iş tatminini konu alan bu meta analiz çalışmasında, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, dergilerde yayınlanmış makaleler, elektronik kaynaklar üzerinden yayın yapan ulusal ve uluslararası veri tabanlarından elde edilmiş makaleler kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada ilişkisel meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu noktada duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı ve örgütsel bağlılık başlıkları altında belirlenen değişkenler ile iş doyumu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmalarda öncelikle verilen korelasyon değerleri Fisher tarafından kullanılan yöntemle dönüştürülerek standartlaştırılmış ve meta analize uygun hale getirilmiştir. Araştırmada rastgele etki modeli kullanılmıştır. Aykırı değerler tespit edilip çalışmadan çıkarılmıştır. Meta analizin kullanıldığı araştırmalarda, beklenen davranışa aykırı belirli değerler bulunabilir (Şerifoğlu, 2011). Meta analiz için incelenen araştırmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerleri arasında aykırı değerlerin bulunması meta analizin doğru özete ulaşmasına tam hizmet etmez (Hunter&Schmidt, 1990, s.37-38). Çalışmanın bulgular ve yorum kısmında kullanılan hesaplamaların, tablo ve grafiklerin

oluşturulmasında CMA 3.3 ve SPSS 15.0 programlarından yararlanılmıştır. Yapılan meta analiz çalışmasında etki büyüklüğü değerleri Fisher's z ye göre hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaların meta analitik etki analizine yer verilmiştir. Bu bölümde, önce her alt probleme ilişkin tanımlayıcı istatistikler birleştirilmiştir. Ardından aykırı değerler çıkarılıp analiz edilmiş ve son olarak da moderatör değişkenler için analiz yapılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Ortalama Etki Büyüklüğü

Meta analiz çalışmalarında etki büyüklükleri farklı olabilir. Makul düzeyde farklı olan bu farklılıklar bizi moderatör değişkenlerin varlığına götürür. Ortalama etki büyüklüğü hesaplamasına ait heterojenlik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ortalama etki büyüklüğü homojenlik testi

Toplam Heterojenlik Değeri Q	N	serbestlik derecesi	p	Ortalama Etkibüyüklüğü	%95 alt	Güven Aralığı üst
3478.350	180	179	0.000	.675	.639	.712

Tablo 1'de görüldüğü gibi meta analize dahil edilen 180 çalışmadaki veriler üzerinde, rastgele etki modeline göre yapılan meta analiz doğrultusunda; .019 standart hata ve %95'lik güven aralığında .639 alt sınırı ve .712 üst sınırında ortalama etki büyüklüğü .675 olarak bulunmuştur.

Hipotez 1: İş doyumu örgütsel bağlılıkları ile pozitif ilişkilidir. Hipoteze yönelik analizler sonucunda araştırmanın Cohen (2007) sınıflandırmasına göre pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilidir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin homojenliğini araştırmak amacıyla yapılan homojenlik testi sonucu *Q* istatistiksel değeri $Q_{(179)}$= 3478.350 bulunmuştur. Bulunan $Q_{(179)}$= 3478.350 değeri anlamlı olduğundan (p= .000) için etki büyüklüklerinin homojenliğini ifade eden H_O yokluk (null) hipotezi reddedilmiştir ($Q_{(179)}$= 3478.350; p= .0000). Bu sonuca göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri heterojenlik gösterir. Etki büyüklükleri arasındaki değişimin örnekleme hatasından kaynaklanmadığını kabul eden rastgele etkiler modeline göre heterojenliğin kaynaklarını araştırmak üzere moderatör değişken analizleri yapılmıştır.Yapılan analizlerin ardından etki büyüklüklerinin istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde heterojen olduğunun görüldüğü tek çalışma karakteristiği olan çalışmaların uygulandığı bölgeler için heterojenliğin derecesini belirlemek amacıyla I^2istatistik değeri hesaplanmıştır. *Q* istatistiğinin tanımlayıcısı olarak geliştirilen I^2 ise heterojenliğe ilişkin daha net bir sonuç ortaya koyar (Petticrew& Roberts, 2006). I^2 etki büyüklüğüne ilişkin toplam varyansın oranını gösterir. I^2 istatistiği *Q* istatistiğinin aksine çalışma sayısından etkilenmemektedir. I^2nin yorumlanmasında ise %25 düşük düzeyde heterojenliği, %50 orta düzeyde heterojenliği ve %75 yüksek düzeyde heterojenliği gösterir (Cooper, Hedges, &Valentine, 2009). I^2istatistiği 94.854 bulunduğundan yüksek düzeyde heterojenliği gösterdiğinden mevcut çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmaya karar verilmiştir.

Devam Bağlılığı Korelasyonunu Verilen Çalışmaların Ortalama Etki Büyüklüğü

Meta analiz çalışmaları farklı etki büyüklüklerini bulundurabilir. Bu farklılıklar moderatör değişkenlerin varlığını işaret eder. Ortalama etki büyüklüğü hesaplamasına ait heterojenlik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ortalama etki büyüklüğü homojenlik testi

Toplam Heterojenlik Değeri Q	N	serbestlik derecesi	p	Ortalama Etkibüyüklüğü	%95 alt	Güven Aralığı üst
772.657	49	48	0.000	.128	.066	.190

Tablo 2'de görüldüğü gibi meta analize dahil edilen 49 çalışmadaki veriler üzerinde, rastgele etki modeline göre yapılan meta analiz doğrultusunda; .032 standart hata ve %95'lik güven aralığında .066 alt sınırı ve .190 üst sınırında ortalama etki büyüklüğü .128 olarak bulunmuştur.

Hipotez 2: Çalışanların iş doyumu duygusal bağlılıkları ile pozitif ilişkilidir. Hipoteze yönelik analizler sonucunda Cohen (2007) sınıflandırmasına göre pozitif yönde makul düzeyde ilişkilidir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin homojenliğini araştırmak amacıyla yapılan homojenlik testi sonucu *Q* istatistiksel değeri $Q_{(48)}$= 772.657 bulunmuştur. Bulunan $Q_{(48)}$= 772.657 değeri anlamlı olduğundan (p= .000) için etki büyüklüklerinin homojenliğini ifade eden H_O yokluk (null) hipotezi reddedilmiştir ($Q_{(48)}$= 772.650; p= .0000). Bu sonuca göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri heterojenlik gösterir. Etki büyüklükleri arasındaki değişimin örnekleme hatasından kaynaklanmadığını kabul eden rastgele etkiler modeline göre heterojenliğin kaynaklarını araştırmak üzere moderatör değişken analizleri yapılmıştır. I^2 istatistiği 93.788 bulunduğundan yüksek düzeyde heterojenliği gösterdiğinden mevcut çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılır.

Duygusal Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Ortalama Etki Büyüklüğü

Meta analiz çalışmalarında farklı etki büyüklükleri olabilir. Makul düzeyde farklı olan bu farklılıklar moderatör değişkenlerin varlığını belirtir. Ortalama etki büyüklüğü hesaplamasına ait heterojenlik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortalama etki büyüklüğü homojenlik testi

Toplam Heterojenlik Değeri Q	N	serbestlik derecesi	p	Ortalama Etkibüyüklüğü	%95 alt	Güven Aralığı üst
1523.625	74	73	0.000	.613	.557	.669

Tablo 3'te görüldüğü gibi meta analize dahil edilen 74 çalışmadaki veriler üzerinde, rastgele etki modeline göre yapılan meta analiz doğrultusunda; .029 standart hata ve %95'lik güven aralığında .557 alt sınırı ve .669 üst sınırında ortalama etki büyüklüğü .613 olarak bulunmuştur.

Hipotez 3: Çalışanların iş doyumu normatif bağlılıkları ile pozitif ilişkilidir. Hipotezine yönelik araştırmalar sonucunda Cohen (2007) sınıflandırmasına göre pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilidir.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin homojenliğini araştırmak amacıyla yapılan homojenlik testi sonucu *Q* istatistiksel değeri $Q_{(73)}$= 1523.625 bulunmuştur. Bulunan $Q_{(73)}$= 1523.625 değeri anlamlı olduğundan (p= .000) için etki büyüklüklerinin homojenliğini ifade eden H_O yokluk (null) hipotezi reddedilmiştir ($Q_{(73)}$= 1523.625; p= .0000). Bu sonuca göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri heterojenlik gösterir.Etki büyüklükleri arasındaki değişimin örnekleme hatasından kaynaklanmadığını kabul eden rastgele etkiler modeline göre heterojenliğin kaynaklarını araştırmak üzere moderatör değişken analizleri yapılmıştır. I^2istatistiği 95.209 bulunduğundan yüksek düzeyde heterojenliği gösterdiği için mevcut çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılır.

Normatif Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Ortalama Etki Büyüklüğü
Meta analiz çalışmalarında farklı etki büyüklükleri var olabilir. Makul düzeyde farklı olan bu farklılıklar bizi moderatör değişkenlerin varlığına götürür. Ortalama etki büyüklüğü hesaplamasına ait heterojenlik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ortalama etki büyüklüğü homojenlik testi

Toplam Heterojenlik Değeri Q	N	serbestlik derecesi	p	Ortalama Etki büyüklüğü	%95 Güven Aralığı	
					alt	üst
1173.392	48	47	0.000	.450	.369	.530

Tablo 4'te görüldüğü gibi meta analize dahil edilen 48 çalışmadaki veriler üzerinde, rastgele etki modeline göre yapılan meta analiz doğrultusunda; .041 standart hata ve %95'lik güven aralığında .369 alt sınırı ve .530 üst sınırında ortalama etki büyüklüğü .450 olarak bulunmuştur.

Hipotez 4: Çalışanların iş doyumu devam bağlılıkları ile pozitif ilişkilidir. Hipotezine yönelik araştırmalar sonucunda Cohen (2007) sınıflandırmasına göre pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir.
Araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin homojenliğini araştırmak amacıyla yapılan homojenlik testi sonucu *Q* istatistiksel değeri $Q_{(47)}$= 1173.392 bulunmuştur. Bulunan $Q_{(47)}$= 1173.392 değeri anlamlı olduğundan (p= .000) için etki büyüklüklerinin homojenliğini ifade eden H_O yokluk (null) hipotezi reddedilmiştir ($Q_{(47)}$= 1173.392; p= .0000). Bu sonuca göre araştırmaya dahil edilen çalışmaların etki büyüklükleri heterojenlik gösterir. Etki büyüklükleri arasındaki değişimin örnekleme hatasından kaynaklanmadığını kabul eden rastgele etkiler modeline göre heterojenliğin kaynaklarını araştırmak üzere moderatör değişken analizleri yapılmıştır. I^2 istatistiği 95.995 bulunduğundan yüksek düzeyde heterojenliği gösterdiğinden mevcut çalışmada rastgele etkiler modeli kullanılmaya karar verilir.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Moderatör Analizi
Etki büyüklükleri arasındaki farklılığın nedenlerinden biri de analize dahil edilen çalışmalara ait moderatör değişkenleri olabilir. Örgütsel bağlılık değişkenine ait birleştirilmiş etki büyüklüğünün heterojenliğinin açıklanabilmesi için dört moderatör analizi yapılmıştır.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Uygulanan Yere Göre Moderatör Analizi

Tablo 1. Örgütsel bağlılığın uygulanan yere göre moderatörünün analiz sonuçları

Uygulanan Yer	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı		z	p	Heterojenlik		
			Alt	Üst			Q	sd	p
Yurt içi	53	.648	.580	.716	18.739	.000	.889	1	.347
Yurt dışı	127	.687	.643	.730	30.947	.000			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, uygulanan yer gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yurt içi için .648 (p<.05) yurt dışı için .687 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar güçlü düzeyde ilişkilidir. Yurt içinde yapılan çalışmaların ve yurt dışında yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşır. Uygulanan yer moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.889, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların yurt içinde veya yurt dışında yapılmasının örgütsel bağlılığa göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Moderatör Analizi
Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yayın türü moderatörüne göre makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere üç gruba ayrılmış 27 çalışma yüksek lisans tezi, 12 çalışma doktora tezi ve 141 çalışma makale olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. Örgütsel bağlılığın yayın türüne göre moderatörünün analiz sonuçları

Yayın türü	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
Yüksek lisans tezi	27	.613	.520	.706	12.871	.000			
Doktora tezi	12	.486	.349	.624	6.930	.000	10.76	2	.005
Makale	141	.703	.663	.743	34.147	.000			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, uygulanan yayın türüne ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yüksek lisans için .613 (p<.05), doktora için .486 (p<.05) ve makale için .703 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Makalelerin ortalama etki büyüklüğü diğer yayın türlerininkinden büyüktür (.703). Ortalama etki büyüklükleri yüksek lisans için güçlü düzeyde, doktora için orta düzeyde ve makaleler için güçlü düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yüksek lisans tezlerinin, doktora tezlerinin ve makalelerin ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşır. Yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (Q_B=10.76, p<.05). Çalışmaların yüksek lisans tezi, doktora tezi veya makale olması örgütsel bağlılığa göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark vardır. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında örgütsel bağlılık örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Örneklem İçeriğindeki Meslek Gruplarına Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre sağlık personeli, eğitim personeli ve diğer personel olmak üzere üç gruba ayrılmış 25 çalışma sağlık personeli, 20 çalışma eğitim personeli ve 133 çalışma diğer meslek gruplarına ait olarak belirlenmiştir.

Tablo 7. Örgütsel bağlılığın örneklem içeriğindeki meslek gruplarına göre moderatörünün analiz sonuçları

Meslek grupları	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
Sağlık	25	.638	.539	.736	12.702	.000			
Eğitim	20	.658	.548	.768	11.738	.000	1.81	3	.613
Diğer	133	.687	.645	.730	31.677	.000			

Tablo 7'de görüldüğü gibi, meslek gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, sağlık personeli için .638 (p<.05), eğitim personeli için .658 (p<.05), diğer meslek grupları için .645 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre her meslek grubu için yapılan çalışmalar güçlü düzeyde ilişkilidir. Eğitim sektöründe, sağlık sektöründe ve diğer meslek gruplarında ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşma belirtir. Uygulanan meslek grupları moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=1.81, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün meslek grupları için örgütsel bağlılığa göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Örgütsel Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yıllara Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yapıldığı yıl moderatörüne göre gruplandırılarak, 1984- 1991, 1992-1999, 2000-2007 ve 2008-2015 yılları arasında olmak üzere dört gruba ayrılmış altı çalışma 1984-1991, 13 çalışma 1992-1999, 39 çalışma 2000-2007 ve 122 çalışma 2008-2015 yılları arasında yapılmıştır.

Tablo 8. Örgütsel bağlılığın yıllara göre moderatörünün analiz sonuçları

Yıllara göre	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
1984-1991	6	.805	.603	1.006	7.828	.000			
1992-1999	13	.685	.548	.822	9.773	.000			
2000-2007	39	.567	.488	.645	14.172	.000	10.43	3	.015
2008-2015	122	.703	.658	.748	30.839	.000			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, çalışmaların yıllarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, 1984-1991 yılları için .805 (p<.05), 1992-1999 yılları için .685 (p<.05), 2000-2007 yılları için .567 (p<.05) ve 2008-2015 yılları için .703 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. 1984-1991 yılları arasında ortalama etki büyüklüğü diğer yıllardan büyüktür (.805). Ortalama etki büyüklükleri 1984-1991 yılları için çok güçlü düzeyde ilişkili diğer yıllar için ise güçlü düzeyde ilişkili çıkmıştır. Bütün yıl gruplarının ortalama etki büyüklükleri kendileri içinde farklılaşır. Yıl moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (Q_B=10.43, p<.05). Çalışmaların 1984-1991, 1992-1999, 2000-2007, 2008-2015 yılları arasında yapılmış olması örgütsel bağlılığa göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında örgütsel bağlılık örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Devam Bağlılığı Korelasyonu Verilen Çalışmaların Uygulanan Yere Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre yurt içi ve yurt dışı olarak iki gruba ayrılmış 30 çalışma yurt içi, 19 çalışma yurt dışı olarak belirlenmiştir.

Tablo 9. Devam bağlılığının uygulanan yere göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Uygulanan Yer	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
Yurt içi	30	.146	.065	.227	3.523	.000	.47	1	.492
Yurt dışı	19	.100	.000	.200	1.969	.049			

Tablo 9'da görüldüğü gibi, uygulanan yer gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yurt içi için .146 ($p<.05$) yurt dışı için .100 ($p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların zayıf düzeyde ilişkilidir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşır. Uygulanan yer moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.47, $p>.05$). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların yurt içinde veya yurt dışında yapılmasının devam bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Devam Bağlılığı Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yayın türü moderatörüne göre makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere üç gruba ayrılmış 20 çalışma yüksek lisans tezi, 11 çalışma doktora tezi ve 18 çalışma makale olarak belirlenmiştir.

Tablo 10. Devam bağlılığının yayın türüne göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Yayın türü	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
Yüksek lisans tezi	20	.156	.057	.255	3.094	.002	.797	2	.671
Doktora tezi	11	.082	-.048	.212	1.233	.218			
Makale	18	.126	.024	.229	2.417	.016			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, uygulanan yayın türüne ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yüksek lisans tezleri için .156 ($p<.05$), doktora tezleri için .082 ($p>.05$) ve makaleler için .126 ($p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri yüksek lisans tezleri ve makaleler için makul düzeyde, doktora tezleri için zayıf düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yüksek lisans tezleri ve makalelerin ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşırken doktora tezlerinin ortalama etki büyüklüğü kendi içinde farklılaşma göstermez. Uygulanan yayın türümoderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.80, $p>.05$). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yayın türleri için devam bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

Devam Bağlılığı Korelasyonu Verilen Çalışmaların Örneklem İçeriğindeki Meslek Gruplarına Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre sağlık personeli, eğitim personeli ve diğer personel olmak üzere üç gruba ayrılmış ve 13 çalışma sağlık personeli, beş çalışma eğitim personeli ve 29 çalışma diğer meslek gruplarına ait olarak belirlenmiştir.

Tablo 11. Devam bağlılığının örneklem içeriğindeki meslek gruplarına göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Meslek grupları	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
Sağlık	13	.126	.010	.242	2.138	.033	8.64	3	.035
Eğitim	5	.250	.063	.438	2.620	.009			
Diğer	29	.083	.006	.160	2.118	.034			

Tablo 11'de görüldüğü gibi, meslek gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, sağlık personeli için .126 ($p<.05$), eğitim personeli için .250 ($p<.05$), diğer meslek grupları için .083 ($p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Eğitim sektöründeki ortalama etki büyüklüğü diğer sektörlerinkinden daha büyüktür (.250). Sonuçlara göre sağlık ve eğitim meslek grubu için yapılan çalışmaların makul düzeyde, diğer çalışma grubu için ise zayıf düzeyde ilişkilidir. Bütün meslek gruplarının ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Meslek grupları moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (Q_B=8.64, $p<.05$). Çalışanların sağlık, eğitim ve diğer meslek gruplarına ait olması devam bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Başka bir ifadeyle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark bulunmuştur. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında devam bağlılığı örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Devam Bağlılığı Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yıllara Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yapıldığı yıl moderatörüne göre gruplandırılarak, 1984- 1991, 1992-1999, 2000-2007 ve 2008-2015 yılları arasında olmak üzere dört gruba ayrılmış sıfır çalışma 1984-1991, bir çalışma 1992-1999, 12 çalışma 2000-2007 ve 36 çalışma 2008-2015 yılları arasında yapılmıştır.

Tablo 12. Devam bağlılığının yıllara göre moderatörünün analiz sonuçları

Yıllara göre	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
1992-1999	1	.121	-.320	.561	.537	.592			
2000-2007	12	.149	.021	.278	2.283	.022	.149	2	.928
2008-2015	36	.120	.045	.196	3.125	.002			

Tablo 12'de görüldüğü gibi, çalışmaların yıllarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, 1992-1999 yılları için .121(p>.05), 2000-2007 yılları için .149(p<.05) ve 2008-2015 için .120 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri yıllar için makul düzeyde ilişkili çıkmıştır. 1992-1999 yılları arasında uygulanan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşma göstermez. 2000-2007, 2008-2015 yıllarında uygulanan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan yıl moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.149, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yıllar için devam bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

Duygusal Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Uygulanan Yere Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre yurt içi ve yurt dışı olarak iki gruba ayrılmış 36 çalışma yurt içi, 38 çalışma yurt dışı olarak belirlenmiştir.

Tablo 13. Duygusal bağlılığın uygulanan yere göre moderatörünün analiz sonuçları

Uygulanan Yer	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
Yurt içi	36	.541	.464	.618	13.777	.000	6.40	1	.011
Yurt dışı	38	.678	.605	.752	18.120	.000			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, uygulanan yer gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yurt içi için .541 (p<.05) yurt dışı için .678 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmalar güçlü düzeyde ilişkilidir. Yurt dışında yapılan yayınların ortalama etki büyüklüğü yurt içinde yapılan yayınların ortalama etki büyüklüğünden daha büyüktür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan yer moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (Q_B=6.40, p<.05). Çalışmaların yurt içi ve yurt dışında yapılmış olması duygusal bağlılığa göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark vardır. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında duygusal bağlılık örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Duygusal Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yayın türü moderatörüne göre makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere üç gruba ayrılmış 24 çalışma yüksek lisans tezi, 13 çalışma doktora tezi ve 37 çalışma makale olarak belirlenmiştir.

Tablo 14. Duygusal bağlılığın yayın türüne göre moderatörünün analiz sonuçları

Yayın türü	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	P
Yüksek lisans tezi	24	.574	.472	.676	11.021	.000	2.31	2	.315
Doktora tezi	13	.704	.568	.840	10.126	.000			
Makale	37	.605	.524	.686	14.630	.000			

Tablo 14'de görüldüğü gibi, uygulanan yayın türüne ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yüksek lisans tezi için .574 (p<.05), doktora tezi için .704 (p<.05) ve makale için .605 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makaleler için güçlü düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşır. Uygulanan yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=2.31, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yayın türleri için duygusal bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Duygusal Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Örneklem İçeriğindeki Meslek Gruplarına Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre sağlık personeli, eğitim personeli ve diğer personel olmak üzere üç gruba ayrılmış ve 15 çalışma sağlık personeli, yedi çalışma eğitim personeli ve 50 çalışma diğer meslek gruplarına ait olarak belirlenmiştir.

Tablo 15. Duygusal bağlılığın örneklem içeriğindeki meslek gruplarına göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Meslek grupları	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
Sağlık	15	.548	.428	.669	8.941	.060			
Eğitim	7	.430	.255	.606	4.798	.000	11.53	3	.009
Diğer	50	.670	.604	.735	20.034	.000			

Tablo 15'te görüldüğü gibi, meslek gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, sağlık personeli için .548 (p>.05), eğitim personeli için .430 (p<.05), diğer meslek grupları için .670 (p<.05) olarak hesaplanır. Sonuçlara göre eğitim personeli için yapılan çalışmaların orta düzeyde ilişkili, sağlık ve diğer çalışma grupları için yapılan çalışmalar güçlü düzeyde ilişkilidir. Diğer meslek gruplarının ortalama etki büyüklüğü sağlık ve eğitim personeline göre daha büyüktür. Sağlık çalışanlarının ortalama etki büyüklüklerinin kendi içinde farklılaşma göstermez. Eğitim ve diğer meslek gruplarının ortalama etki büyüklüklerinin kendi içlerinde farklılaşır. Meslek grupları moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (Q_B=11.53, p<.05). Çalışanların sağlık, eğitim ve diğer meslek gruplarına ait olması duygusal bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasında fark bulunmuştur. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında duygusal bağlılık örnekleme hatasından daha başka değişkenlik belirlenmiştir.

Duygusal Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yıllara Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yapıldığı yıl moderatörüne göre gruplandırılarak, 1984- 1991, 1992-1999, 2000-2007 ve 2008-2015 yılları arasında olmak üzere dört gruba ayrılmış, bir çalışma 1992-1999, 16 çalışma 2000-2007 ve 57 çalışma 2008-2015 yılları arasında yapılmıştır.

Tablo 16. Duygusal bağlılığın yıllara göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Yıllara göre	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
1992-1999	1	.758	.275	1.241	3.077	.002			
2000-2007	16	.512	.390	.633	8.241	.000	3.64	2	.162
2008-2015	57	.639	.574	.705	19.174	.000			

Tablo 16'da görüldüğü gibi, çalışmaların yıllarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, 1992-1999 yılları için .758 (p<.05), 2000-2007 yılları için .512 (p<.05) ve 2008-2015 yılları için . 639 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri bütün yıllar için güçlü düzeyde ilişkili çıkmıştır. Bütün yıl grupları için ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan yıl moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=3.64, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yıllar için duygusal bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Normatif Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Uygulanan Yere Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre yurt içive yurt dışı olarak iki gruba ayrılmış 31 çalışma yurt içi, 17 çalışma yurt dışı olarak belirlenmiştir.

Tablo 17. Normatif bağlılığın uygulanan yere göre moderatörünün analiz sonuçları

			%95 Güven Aralığı				Heterojenlik		
Uygulanan Yer	N	Ortalama Etki	Alt	Üst	z	p	Q	sd	p
Yurt içi	31	.459	.356	.562	8.760	.000	.09	1	.767
Yurt dışı	17	.433	.296	.570	6.200	.000			

Tablo 17'de görüldüğü gibi, uygulanan yer gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yurt içi için .459 (p<.05) yurt dışı için .433 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların orta düzeyde ilişkilidir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan yer moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.09, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların yurt içinde veya yurt dışında yapılmasının normatif bağlılığa göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

Normatif Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yayın Türüne Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yayın türü moderatörüne göre makale, yüksek lisans tezi ve doktora tezi olmak üzere üç gruba ayrılmış 21 çalışma yüksek lisans tezi, 10 çalışma doktora tezi ve 17 çalışma makale olarak belirlenmiştir.

Tablo 18. Normatif bağlılığın yayın türüne göre moderatörünün analiz sonuçları

Yayın türü	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
Yüksek lisans tezi	21	.477	.350	.603	7.392	.000	.46	2	.794
Doktora tezi	10	.401	.221	.581	4.357	.000			
Makale	17	.445	.305	.585	6.240	.000			

Tablo 18'de görüldüğü gibi, uygulanan yayın türüne ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, yüksek lisans için .477 (p<.05), doktora için .401 (p<.05) ve makale için .445 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri yüksek lisans, doktora ve makaleler için orta düzeyde ilişkili çıkmıştır. Yüksek lisans, doktora ve makalelerin ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan yayın türü moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.46, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yayın türleri için normatif bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

Normatif Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Örneklem İçeriğindeki Meslek Gruplarına Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar uygulanan yer moderatörüne göre sağlık personeli, eğitim personeli ve diğer personel olmak üzere üç gruba ayrılmış ve 12 çalışma sağlık personeli, dört çalışma eğitim personeli ve 30 çalışma diğer meslek gruplarına ait olarak belirlenmiştir.

Tablo 19. Normatif bağlılığın örneklem içeriğindeki meslek gruplarına göre moderatörünün analiz sonuçları

Meslek grupları	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
Sağlık	12	.473	.308	.639	5.619	.000	.15	3	.985
Eğitim	4	.414	.129	.699	2.844	.004			
Diğer	30	.445	.340	.549	8.311	.000			

Tablo 19'da görüldüğü gibi, meslek gruplarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, sağlık personeli için .473 (p<.05), eğitim personeli için .414 (p<.05), diğer meslek grupları için .445 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Sonuçlara göre her meslek grubu için ortalama etki büyüklüğü orta düzeyde ilişkilidir. Bütün meslek gruplarının ortalama etki büyüklükleri kendi içlerinde farklılaşır. Uygulanan meslek grupları moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.15, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün meslek grupları için normatif bağlılığa göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

Normatif Bağlılık Korelasyonu Verilen Çalışmaların Yıllara Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yapıldığı yıl moderatörüne göre gruplandırılarak, 1984- 1991, 1992-1999, 2000-2007 ve 2008-2015 yılları arasında olmak üzere dört gruba ayrılmış bir çalışma 1984-1991, 10 çalışma 2000-2007 ve 37 çalışma 2008-2015 yılları arasında yapılmış olarak belirlenmiştir.

Tablo 20. Normatif bağlılığın yıllara göre Moderatörünün Analiz Sonuçları

Yıllara göre	N	Ortalama Etki	%95 Güven Aralığı Alt	Üst	z	p	Heterojenlik Q	sd	p
1984-1991	1	.412	-.157	.980	1.419	.156	.37	2	.831
2000-2007	10	.402	.222	.582	4.382	.000			
2008-2015	37	.464	.368	.559	9.531	.000			

Tablo 20'de görüldüğü gibi, çalışmaların yıllarına ait ortalama etki büyüklüğü değerleri, 1984-1991 yılları için .412(p>.05), 2000-2007 yılları için .402(p<.05) ve 2008-2015 için .464 (p<.05) olarak hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklükleri bütün yıllar için orta düzeyde ilişkili çıkmıştır. 1984-1991 yılları arasında uygulanan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşma göstermez. 2000-2007 ve 2008-2015 yıllarında uygulanan çalışmaların ortalama etki büyüklükleri kendi içinde farklılaşır. Uygulanan yıl moderatörü için çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir (Q_B=.37, p>.05). Tablo incelendiğinde heterojenlik miktarının manidar çıkmadığı görülür. Çalışmaların bütün yıllar için normatif bağlılığına göre ortalama etkinin pozitif yönde olduğu ve farklılaşma göstermediği bulunur.

4. Tartışma

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar alanyazın ile karşılaştırılıp tartışılarak açıklanmıştır. İş doyumuyla örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişki vardır. Erdoğan (2013), Çelik (2012), Kaya (2013), Demirkıran (2004), Chhabra (2013), Chiaburu, &Byrne (2009), Kumar, Bakhshi, &Rani (2009), Muter- Şengül (2008), Heshizer (1994), Walumbwa, Orwa, Wang, &Lawler (2005), Mone (1994), Madlock (2012), Dimitriades, &Papalexandris (2012), Walumbwa (2002), Major, Morganson, &Bolen (2013), Parks, Knouse, Crepeau, & McDonald (2008), Pettijohn, Pettijohn, & Taylor (2007), Ibrahim, &Boerhaneoddin (2010), Feather, &Rauter (2004), Moffitt (2008), Kurt (2010), Aktay (2010), Akınaltuğ (2003) ve Türkoğlu (2011) ayrıca yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok çalışma örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında güçlü ilişki olduğunu belirtir. Dormann ve Zapt'ın yaptığı meta analizde, kişiliğin iş doyumu elde etmede

doğrudan etkisinin olmadığını, kişiliğin iş şartlarını etkilediği bulunmuştur. Tett ve Meyer'in (1993) yaptığı meta analizde ise örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasında örgütsel bağlılık ile personel devrine göre daha güçlü ilişki olduğu belirtir. Wells ve Winter'ın (1999) dişçiler arasında genel iş doyumu ve kişilik özellikleri üzerine yaptıkları çalışma, ilerleyen yaş, saygı, stres düzeyi, hastalarla ilişkilerin önemli faktörler olduğunu gösterir. Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, &Ng (2001 s. 434) meta analitik çalışmalarında dağıtım ve işlem adaletinin iş doyumu, örgütsel bağlılık, işten kaytarma davranışlarıyla yüksek düzeyde korelasyon gösterdiğini, otoriteye ve örgüte karşı olumsuz davranışları ise dolaylı yoldan etkilediğini bulmuşlardır. Etkileşim adaleti boyutu yüksek düzeyde iş doyumuyla ilişkiliyken, örgütsel bağlılıkla düşük düzeyde ilişki gösterir. Bilgi adaleti boyutu örgütsel güveni ve otoritenin sistemsel açıdan değerlendirilmesinde etkili görülür ve iş doyumu ile örgütsel bağlılıkla yüksek düzeyde ilişkili bulunur.

İş doyumuyla devam bağlılığı arasında pozitif yönde makul düzeyde ilişki vardır. Mahmutoğlu (2007), Uysaler (2010), Güner (2007), Horman (2010), Şengül (2008), Top (2012), Moorman, Niehoff, & Organ (1993), Johnson, Chang, Meyer, Lanaj, &Way (2013) ayrıca yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok çalışma devam bağlılığı ile iş doyumu arasında makul düzeydeilişki olduğunu belirtir. Riley'in (2006) yaptığı çalışma sağlık çalışanlarının iş gücü devrinin, iş doyumu ve devam bağlılığıyla ilişkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Tanner (2007) hastane personeli üzerinde yaptığı araştırmada iş doyumu ile devam bağlılığı arasında önemli olmayan negatif ilişki bulmuştur. Gündoğan (2010) yaptığı çalışmada iş doyumu ile devam bağlılığı arasında ters yönlü bir ilişki bulmuştur.

İş doyumuyla duygusal bağlılık arasındapozitif yönde güçlü düzeyde ilişki vardır. Ata (2010), Saklan (2010), Ertan (2008), Kaya (2013), Lee &Bruvold (2003), Lu, Siu& Lu (2009) ayrıca yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok çalışma duygusal bağlılık ile iş doyumu arasında güçlü düzeydeilişki olduğunu belirtir. Riley'in (2006) yaptığı çalışmada sağlık çalışanlarının iş gücü devrinin, iş doyumu ve duygusal bağlılıkla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Tanner (2007) ise yaptığı çalışmada duygusal bağlılıkla iş doyumu arasında pozitif güçlü ilişki bulmuştur. Uyguç ve Çımrın'a (2004) göre duygusal bağlılıkla iş doyumu arasında pozitif ilişki vardır. Gündoğan (2010) yaptığı çalışmada iş doyumu ile duygusal bağlılık arasında aynı yönlü orta düzeyde ilişki bulmuştur. İş doyumuyla normatif bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. Kanbay (2010), Şencan (2011), Walker (2012), Tsai&Huang (2007)ayrıca yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok çalışma normatif bağlılık ile iş doyumu arasında orta düzeyde ilişki olduğunu belirtir. Tanner (2007) yaptığı çalışmada normatif bağlılık ile iş doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Uyguç ve Çımrın (2004) yaptığı çalışmada normatif bağlılık ile iş doyumu arasında pozitif bir ilişki belirtmiştir. Gündoğan (2010) yaptığı araştırmada normatif bağlılıkla iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

5. Sonuç ve Öneriler

İş doyumuyla devam bağlılığı arasında pozitif yönlü makul düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapılan *Q* istatistiğine göre etki büyüklüklerinin homojenliğini ifade eden H_O yokluk (null) hipotezi reddedilmiş ve moderatör analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre çalışmaların yurt içinde veya yurt dışında yapılmasının devam bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmediği bulunmuştur. Çalışmaların bütün yayın türleri için devam bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmediği tespit edilmiştir. Çalışmalardaki kişilerin sağlık, eğitim ve diğer meslek gruplarında çalışmış olması devam bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasındaki fark bulunmuştur. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında devam bağlılığı örnekleme hatasından daha başka değişkenlik vardır.Çalışmaların bütün yıllar için devam bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.İş doyumuyla duygusal bağlılık arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Yapılan *Q* istatistiği sonucunda etki büyüklükleri arasındaki değişimin örnekleme hatasından kaynaklanmadığı bulunmuş ve rastgele etkiler modeline göre heterojenliğin kaynaklarını araştırmak üzere moderatör değişken analizleri yapılmıştır.Çalışmaların yurt içi ve yurt dışında yapılmış olması duygusal bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Başka bir ifadeyle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı belirlenmiştir. Yani ortalama etki büyüklükleri arasındaki fark belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında duygusal bağlılığı örnekleme hatasından daha başka değişkenlik bulunmuştur.Çalışmaların bütün yayın türleri için duygusal bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir. Çalışanların sağlık, eğitim ve diğer meslek gruplarına ait olması duygusal bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmiştir. Diğer bir deyişle, gruplar arası dağılımın homojen olmadığı bulunmuştur. Yani ortalama etki büyüklükleri arasındaki fark belirlenmiştir. Dolayısıyla etki büyüklükleri arasında duygusal bağlılık örnekleme hatasından daha başka değişkenlik tespit edilmiştir.Çalışmaların bütün yıllar için duygusal bağlılığına göre etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.İş doyumuyla normatif bağlılık arasında pozitif yöne orta düzeyde ilişki hesaplanmıştır. Hesaplanan *Q* istatistiği sonucunda null hipotezi reddedilmiş ve moderatör değişkenleri belirlemek amacıyla moderatör analizi yapılmıştır. Çalışmaların yapıldığı yer, yayın türü, meslek grupları ve uygulanan yıl moderatörlerinin normatif bağlılığa göre etki büyüklüğünü değiştirmediği belirlenmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) İş doyumu ile en çok ilişkili olan boyutun örgütsel bağlılık olması, bu boyutun artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektirir.
2) Duygusal bağlılık ile iş doyumu arasındaki güçlü ilişkiye dayanarak, çalışanların çalıştıkları kurumlara olan bağlılıklarının artırılması için duygusal bağlılığın arttırılması önerilir.
3) Çalışanların memnuniyetsizlik durumunu ortadan kaldırmak için çalışma ortam ve şartları iyileştirilmelidir.
4) İş ortamında iletişimi iyileştirici ve kuruma bağlılığı artırıcı faaliyetler geliştirilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmaya yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
2) Örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerine farklı sektörlerde araştırmalar yapılmalıdır.
3) İş doyumunun alt boyutlarını ele alan meta analiz çalışması yapılmalıdır.

Kaynakça

Akar, C.,& Yıldırım, Y. T. (2008). Yöneticilerin örgütsel bağlılık, iş tatmini ve rol stres kaynakları arasındaki ilişkiler: Yapısal denklem modeliyle beyaz et sektöründe bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10*(2), 97-113.

Başol-Göçmen, G. (2004). Meta-analizin genel bir değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 209–214.

Cohen, L.,Manion L., &Morrison, K. (2007). *Researchmethods in education.* New York: RotledgeFalmer.

Cooper, H.,Hedges, L. V., &Valentine, J. C. (Eds) (2009). *Thehandbook of researchsynthesiand meta-analysis.* New York: RussellSagePublication.

Çelik-Keleş, H. N. (2006*). İş tatminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine ilişkin ilaç üretim ve dağıtım firmalarında yapılan bir araştırma.* Yayımlanmamışdoktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erdoğan, A. (2013). *Kurum karnesi, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Maliye Bakanlığı merkez teşkilatı örneği.* Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Hunter, J. E.,&Schmidt, F. L. (1990). *Methods of meta analysiscorrectingerrorandbias in researchfindings*. Newbury Park, London, New Delhi: The Publisher of Professional SocialScience.

Kuem, W. K. (2002). Citizenshipbehavior in a nonwesterncontext: On examinationofthe role of satisfaction, commitmentandjobcharacteristic on self reportedorganizationalcitizenshipbehavior. *International Journal of Commerce and Management.*

Lipsey, M. W.,& Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis.* London, New Delhi: Sage Publications, Inc.

Mowday, R. T.,Porter, L. W., &Steers, R. M. (1982). *Employee- organizationlinkages: Thepsychology of commitment, absenteeism, andturnover*. New York. AcademicPress.

Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Elazığ.

Petticrew, M.,& Roberts, H. (2006). *Systematicreviews in thesocialsciences.* MA-USA: BlackwellPublishers Ltd.

Şahin, F. (1999). *Meta analizinin Tıp'ta kullanımı ve bir uygulama.* Yayımlanmamış doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şen, T. (2008). *İş tatmininin örgütsel bağlılıküzerindeki etkisine ilişkin hızlı yemek sektöründebir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şerifoğlu, B. Ö. (2011). *Atıksu arıtma tesisi projeleri fayda- maliyet analizi kapsamında piyasa dışı değerlerin hesaplanması. Avrupa Birliği Örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Çevre Mühendisliği Anabilimdalı, Ankara.

Testa, M. R.,Pietrzak, D. R. (1998). The development of the cruiseline job satisfaction questionnaire. *Journal of Travel Research, 36*(3), 13-19.

Vandenberg, R. J., Lance, C. (1992).Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management, 18*(1), 153-167.

Yetişkinlerin Eğitim Ortamına Geri Dönüş Sebepleri

Prof. Dr.Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Arş. Gör. Hakan ÖRTEN
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
hakan.orten@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı; nitel bir bakış açısından Türkiye'de yetişkin eğitimi kurslarına katılan katılımcı profillerinin incelenmesi ve katılım nedenlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla Tokat ilinde yetişkin eğitimi kurslarına devam eden 50 yaş üzeri kadınlar çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, nitel bir bakış açısından birebir yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Hanımeli adı verilen Tokat merkez belediyesinin sunduğu üç kursa devam eden 50 yaş üzeri 20 kadın araştırma grubunu oluşturmuştur. Bir aylık bir süreçte gerçekleştirilen görüşmelerin her biri yarım saat sürmüş ve araştırmanın birinci yazarı tarafından görüşmeler yapılandırılmış görüşme formuna yazılarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme formu demografik özellikler kısmı ve yetişkin eğitimi konusunda katılımcıların tutumlarını yansıtan dört adet yapılandırılmış açık uçlu soru ve her bir soruyla alakalı açıklatıcı ve soruşturucu sondaj sorularından oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümünde yaş, cinsiyet, emeklilik durumu, eğitim düzeyi gibi demografik özellikleri ortaya çıkarmaya dönük sorulara yer verilmiştir. Ardından katılımcılara, daha önceki yıllarda devam ettikleri kursların neler olduğu ve araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim döneminde katıldıkları kursların adları sorulmuştur. Ardından kendilerini "Yaşam Boyu Öğrenen Biri" olarak tanımlayıp tanımlamadıkları ve son olarak yetişkin eğitimi kurslarına katılım nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcı kursiyerlerin verdikleri cevaplar ayrıştırılıp, kendi içinde gruplanarak bulgular tablolarda özetlenmiştir. Mevcut çalışmada Türkiye gibi gelişmekte olan; sosyolojik, ekonomik ve kültürel bakımdan farklı özellikte bireylerin yaşadığı bir ülkede 50 yaş üzeri kadınların yetişkin eğitiminden beklenti ve tercihlerini ortaya konulmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu sayede mevcut yetişkin eğitimim programlarının geliştirilmesi, daha etkili programların tasarlanmasına katkıda bulunulması mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Yetişkin eğitimi, Katılım nedenleri, Yaşam boyu öğrenme*

Reasons Why Adults Return to Educational Environment

Prof. Dr. Gülşah BAŞOL
Tokat GaziosmanpaşaUniversity
gulsah.basol@gop.edu.tr &gulsahbasol@gmail.com
Res. Asst. Hakan ÖRTEN
Tokat Gaziosmanpaşa University
hakan.orten@gmail.com

Abstract

The purpose of the research; from a qualitative point of view, is to find out the participant profile attending adult education courses and to highlight the needs and expectancies of women over 50 years old in Turkey. It is a qualitative study using semi-structured interview technique to collect data. The sample of the study is 20 women over 50 years old, who is attending to three course centers called "Hanımeli"provided by the Tokat municipality. The first researcher collected the data in a month period; each interview lasted about 30 minutes and the researcher used a structured interview form to do so. Interview form were in two parts; first part included questions regarding the demographics, second part included questions to understand the participants' attitudes about lifelong education through four main questions regarding their involvement in these courses and additional probe and prompt questions supporting these four main question. In the first part of the data collection form, there were questions to collect some the demographic information gender, age, work condition, occupation, monthly income, education level. Later, the participants were asked the courses they attended previously and the ones they currently participate. There were questions regarding the reasons of attendance, the meaning of it, positive and negative influences of the attendance to one's life, and the future course preferences. Our first goal was to describe the profile of women who attend adult education programs. Later, the courses they preferred in the past and lately were questioned, whether they referred themselves as lifelong learners and at last to find out the reasons of their attendance to adult education courses. Mainly participants were asked whether they consider themselves as lifelong learners, which courses they attend, and the reasons they prefer these courses. The answers given by the participant trainees are summarized in the one column. Our findings indicated that the aim of the participants various, our women preferred courses more likely improve a hobby, such as sewing, furnishing, and hand crafting. Purpose of the research was to define from a qualitative standpoint the profile of women attending adult education classes and understand their motives and reason. In the present study, in a developing country; such as Turkey; including people with different social backgrounds, economical levels and differences in cultural aspects as well, we aimed to contribute to current adult education programs by bringing forth the expectations and preferences of adult women over 50 years who are already taking these courses. This would enable the development of existing adult education programs and contribute to the design of more effective programs.

Keywords: *Adult education, Reasons for participation, Lifelong learning*

1. Giriş

Ekonomik ve sosyal yaşamda hızlı ve derin değişimlere yol açan bilgi, iletişim ve iletişim teknolojilerine erişim, yaşam boyu öğrenmeyi herkes için ve çoğunlukla yetişkinler için bir zorunluluk haline getirmektedir (Kayman, İlbars ve Artuner, 2012). 21. yüzyılda gelişim ve ilerlemeye ayak uydurmak isteyen bireylerin devamlı bir şekilde öğrenmesi ve öğrendiklerini yenilemesi gerekmektedir (Akcaalan & Arslan, 2016). Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği 'küresel' dünyada, hangi düzeyde eğitim alırsa alsın, herkesin yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine gereklilik vardır. Bu yüzden yetişkin eğitimi, giderek artan ölçüde insanların ve ulusların geleceğini belirleyen en cans alıcı hizmetlerden biri olmaktadır.(Miser, 2002). Bireylerin, oldukça dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında

rekabet edebilmeleri ve ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilme niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları vardır. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden ve her geçen gün daha da önem kazanan bu ihtiyaçlarının hayat boyu öğrenme yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir (Aksoy, 2013). Bilgiye erişmenin, bilgiyi uygulayabilmenin ve bilgi üretebilecek yeterliğe sahip olmanın yolu eğitimdir. Bu yüzden eğitimin yaşamboyu sürmesi, hem bireyler hem de uluslar için yaşamsal bir zorunluluk olmuştur. Eğitimin yaşamboyu sürmesi, insanların okul eğitimi sonrasında eğitim olanaklarına sahip olması ile; yani yetişkin eğitimi, ya da ülkemizde yıllardan beri geleneksel olarak kullandığımız kavramla söylersek, halk eğitimi ile olanaklıdır (Miser, 2002). Kuşkusuz, yaşamda değişme ve yenilenme tek boyutlu olmadığından, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, yalnızca mesleki-teknik bakımdan değil, sosyal ve kültürel bakımdan da gereklidir. Bilgilerin, becerilerin hızla eskidiği ve yetersizleştiği küresel dünyada, hangi düzeyde eğitim alırsa alsın, herkesin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi hizmetlerinden sürekli yararlanarak kendini yenilemesine, geliştirmesine hem hakkı hem de ihtiyacı vardır (Kaya, 2014).

Daha çok dinsel amaçlı etkinliklerle ortaya çıkan yetişkin eğitimi kavramı, 1950'li yıllara kadar, mesleki ve temel eğitim eksikliklerini gidermek amacı ile yetişkinlere sunulan bir sosyal hizmet olarak algılanmıştır. Günümüzde ise insanların daha bilinçli ve özgürce hareket edip, kararlar verebilmeleri doğrultusunda yetişkin eğitimi önemli işlevler üstlenmiştir (Yayla, 2009). Kendisinin ve başkalarının yaşamını sürdürebilmek için üretim yapabilecek ve gereken kararları, kendi başına alabilecek biçimde bedensel ve ruhsal gelişimini tamamlamış olduğu içinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilen birey, "Yetişkin Birey" dir. Ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılıklar göstermekle birlikte Dünya Sağlık Örgütü'nün yetişkin tanımı 24 yaş üzerindekileri tanımlamaktadır. Ülkemizde ise, zihinsel bir engel bulunmaması koşuluyla 18 yaşını geçen birey yasal olarak yetişkin (reşit) sayılmaktadır. Bunun dışında Medeni Kanun gereği, evlilik kişiyi reşit kılmakta ve yaşı kaç olursa olsun evlenmiş bireyler yetişkin kabul edilmektedir (Gökkoca, 2001).

21. yüzyılda ön plana çıkan en önemli demografik olgulardan birisi nüfusumuzun yaşlanmasıdır. Dünyada insanlar daha uzun yaşamakta, doğum oranları azalmakta ve yaşlı nüfus sayısal olarak artmaktadır. Gelişmiş ülkelerde daha belirgin olan yaşlanma olgusu, artık gelişmekte olan ülkeler açısından da önem kazanmakta olup ülkemizde yaşlı nüfus giderek artmaktadır. Nüfus yaşlanması, sağlıktan sosyal güvenliğe, eğitime, iş imkânlarına ve aile hayatına kadar toplumun her yönünü etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, ülkemizin yeni bir demografik yapıya geçmekte olduğunu göstermektedir. Ülkemizdeki 65 yaş üzeri nüfus 2012 yılında yüzde 7,5 iken, 2023 yılında yüzde 10,2, 2050 yılında yüzde 20,8 ve 2075 yılında ise yüzde 27,7'ye yükseleceği tahmin edilmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) projeksiyonlarına göre, 2012 yılında 65 yaş ve üzerindeki nüfus 5,7 milyon iken, 2023 yılında 8,6 milyona 2050 yılında 19,5 milyona, 2075 yılında ise 24,7 milyona çıkacağı tahmin edilmektedir (Türkiye Sağlıklı Yaşlanma Eylem Planı ve Uygulama Programı 2015-2020, 2015). Beşikten mezara kavramı, başka bir deyişle, hayat boyu öğrenme, kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek için sürekli öğrenme ve eğitim faaliyetlerinin toplamı olarak tanımlandı. Hayat boyu öğrenme kavramı örgün, yaygın ve gayri resmi eğitimi içerir (Dinçer, &Tekin-Koru, 2013). Yaygın ve örgün eğitim ortamlarında geçirilen yaşantılar yaşam boyu öğrenen bireylerin gelişimi için oldukça önemlidir (Akcaalan & Arslan, 2016).

Türk Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak iki temel alanda yapılanmış durumdadır. Yaygın eğitim birey ister genç ister yetişkin hangi yaşta olursa olsun var olan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirilen düzenlemeleri ve etkinlikleri içerir (Yayla, 2009). Yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim çalışmaları, günümüzde yaygın eğitim olarak bilinmekte ise de Cumhuriyetin ilanından itibaren "Halk Eğitimi" adıyla süregelmiştir. Bu eğitim çalışmalarını MEB'e bağlı olarak Halk Eğitim Merkezleri yürütmektedir. Yapılan bu etkinlikler artık yaşam boyu öğrenme görüşü ile tanınmaktadır (Yayla, 2009). Hayat boyu öğrenme fikrinin uygulamaya konulmasına ilişkin çabalar ilk kez 1970'li yıllarda UNESCO tarafından başlatılmıştır. Kısa sürede hayat boyu öğrenme, OECD'ye ait tekrarlayan eğitim konusu ve Avrupa Konseyi'nin sürekli eğitim konusu üzerinde büyük bir etki oluşturarak, daha iyi bir toplum ve daha kaliteli bir yaşam beklentisi ile ilişkilendirilmiştir (Aksoy, 2013). Unesco, daima, yetişkinlerin eğitim olanaklarından yararlanmalarını, eğitim hakkının temel bir yönü olarak görmüş, kültür, sanat ve bilim hayatına katılmanın, eğitimden ayrı olarak düşünülemeyeceği görüşünden hareket etmiştir. Öte yandan, bilimsel, teknik, ekonomik ve sosyal değişmenin büyük bir hız kazandığı dünyamızda, insan kişiliğinin tam olarak gelişmesi için eğitimin yaşam-boyu devam eden bir süreç olması gerektiği görüşü, bu yönelişe kuvvet kazandırmıştır (Oğuzkan, 2015). Towsend Coles (1977)'in bildirdiği üzere yetişkin eğitimi konusuyla ilgili olarak ilk uluslararası toplantı, 1919 yılında oluşturulan Dünya Yetişkin Eğitimi Birliği'nin 1929 yılında Cambridge'de düzenlediği "Dünya Toplantısı"dır. (Akt., Yayla, 2009) 1920'lerden 1970'lere uzanan dönemde, yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili kavram ve yaklaşımları bütünleştirecek, bu alanın pedagojiden ayrı algılanmasını ve yorumlanmasını sağlayacak bir kavramsal çerçeve oluşturma girişimleri artarak sürdü. Yetişkin eğitimcileri, başlangıçta çocukların eğitimi bilim ve sanatı olarak ortaya çıkan pedagojinin zaman içerisinde yetişkinlerin eğitimini de kapsayan ve her geçen gün artan baskısını azaltmak için, dünyanın pek çok yerinde bugün de devam eden yoğun bir mücadeleye giriştiler. Ardından, andragoji kavramı, 1970'li yıllarda yetişkin eğitimi literatüründe etkin olarak kullanılmaya başlandı (Gültekin, 2007).

Türkiye'de yaş sınırlaması olmaksızın yetişkinlere yönelik eğitim veren Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı *Halk Eğitim Merkezleri* asıl görevi yetişkin eğitimi olması nedeniyle ülke eğitiminde önemini korumaktadır. Halk eğitim merkezlerinde yetişkinlere verilen eğitim ücretli değildir, bireyler istediği sayıda kursa katılma özgürlüğüne sahiptirler. Kurs süreleri kursun içeriğine bağlı olarak değişmekle birlikte, genelde bir ya da iki öğretim dönemini kapsamaktadır. Halk eğitim merkezlerinde katılım neticesinde katılımcıya kursa katılım belgesi veya sertifika verilmektedir, bu durum halk eğitim etkinliklerine katılımı artıran unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de, halk eğitim merkezlerine ek olarak belediyeler de kadınlara yönelik yetişkin eğitim kursları düzenlemektedir. Ancak her belediyenin böyle bir uygulaması olmadığı gibi kursların adedi ya da içeriğinde bir homojenlik yoktur. Hanımeli kursları adı altında faaliyet gösteren bu kurslar ücretsiz olup, kurslara ilgi gösteren kadınlar başvurularında kendilerine sunulan listeden hangi kursları tercih ettiklerini belirtmektedirler. Hanımeli merkezlerinde sunulan hobi geliştirme ve mesleki kurslar yemek, fitness, cilt bakımı, bilgisayar

programcılığı, dil öğrenme, işaret dili, yaşam koçluğu, iletişim becerileri, gümüş işlemeciliği, dikiş, halk oyunları, musiki, enstrüman çalma, yaşlı boya resim, ahşap boyama, kumaş boyama, tahta baskı gibi pek çok alanda kurslar düzenlenmektedir. Ardından katılımcılardan gelen talepler değerlendirilerek, belli sayıda talep gelen konularda kurslar açılmaktadır. Bu kurslar ülke genelinde yaygın olup gündüz, hafta sonu ve yazın olmak üzere çalışan veya çalışmayan tüm kadınlara yönelik faaliyet göstermektedir. Katılım için yaş sınırının 18 olduğu bu kurslarda her yaş grubundan kadınları görmek mümkündür. Bu merkezlerde hanımeli lokali adı altında katılımcıların diğer katılımcılarla sosyalleşmesine, kitap dergi okumalarına, yemek pasta yapmalarına, pilates veya spor yapmalarına, çok cuz'i bir ücret karşılığında kuaför veya güzellik merkezinden hizmet almalarına imkan tanıyan bir alan da yer almaktadır. Ayrıca bazı belediyeler beylerbeyi lokali, adı altında aynı hizmeti erkek katılımcılara da sunmaktadır. Bu lokallerde erkeklere yönelik etkinlikler gazete okuma ve sohbet odaları şeklindeyken gençlere yönelik etkinlikler zihinsel oyunlar, spor faaliyetleri, eğitsel seminerler vb. gibi etkinlikler şeklindedir. Sene boyu devam eden bu kurslar, talepler belli bir sayıya ulaştığında yılın her zamanı açılmaktadır. Kursları halk eğitim tarafından denetlenmekte, kursların süresi ve içeriği halk eğitimin belirlediği modüllere (80 saat olabildiği gibi 600 saat de olabilmekte) uygun olarak düzenlenmektedir. Kurs sonunda sergi, gösteri gibi faaliyetler düzenlenmekte ve katılımcılara sertifika verilmektedir. Hanımeli kurslarında kadınlara yönelik ildeki diğer kurslara veya şehir dışına gezi faaliyetleri gezi düzenlenmektedir. Belli bir ücret dahilinde olan bu gezilere katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Mevcut araştırmanın amacı; Türkiye'de yetişkin eğitimi kurslarına katılan katılımcıların profillerininbelirlenmesi, tercih ettikleri yetişkin eğitimi kurs türlerinin saptanması ve eğitim etkinliklerine katılım nedenlerindeki farkların ortaya konulmasıdır.
Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:
1. Yetişkin eğitimi kurslarına katılan 50 yaş üzeri kadınların kişisel özellikleri nelerdir?
2. Yetişkin eğitimi kurslarına katılan 50 yaş üzeri kadınlar ne tür kursları tercih etmektedirler?
3. Yetişkin eğitimi kurslarına katılan 50 yaş üzeri kadınlar kendilerini yaşam boyu öğrenen bireyler olarak görmekte midir?
4. Yetişkin eğitimi kurslarına katılan 50 yaş üzeri kadınların eğitim faaliyetlerine katılım nedenleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.
Nitel araştırma, olayların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Bu araştırma, 50 yaş üzeri kadınların yetişkin eğitiminden beklenti ve tercihlerini kendi ifadelerinden yola çıkarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede mevcut yetişkin eğitim programlarının geliştirilmesi, daha etkili programların tasarlanmasına katkıda bulunulması mümkün olacaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de yetişkin eğitim kurslarına devam eden 50 yaş üzeri kadınlar oluşturmaktadır. Uygun örnekleme zaman, maliyet ve insan gücü kaybını önlemeyi amaç edinen bir örneklem alma yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırma verileri Tokat merkezde belediyeye ait üç Hanımeli kurs merkezinde birinci yazar tarafından bir aylık bir süreçte gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan dört temel sorunun yer aldığı bir yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanmıştır. İlk olarak katılımcıların yaşları, emekli olup olmadıkları, daha önce çalışıp çalışmadıkları gibi betimsel özelliklerini öğrenmeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Ardından aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:
1.Son iki yılda yetişkin eğitimi kurslarına katıldınız mı? Katıldıysanız ne tür kurslara devam ettiniz?
2.Şu an hangi kurslara katılıyorsunuz?
3.Kendinizi yaşam boyu öğrenen biri olarak tanımlar mısınız?
4.Kurslara gelme nedenlerinizi nasıl açıklarsınız?

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgularla ilgili yorumlamalara yer verilmiştir. Katılımcıların betimsel özellikleri ve görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar aşağıda özetlenmiştir.
Görüşme formunda kişisel bilgilere ilişkin yer alan sorularla katılımcıların cinsiyet, yaş, çalışma statüleri, meslekleri ve emekli olup olmadıkları gibi demografik bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Sonuçlar Tablo 1'de verildiği şekildedir.

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		f
Yaş	50-55	5
	56-60	0
	61-65	10
	66-70	4
	71--75	0
	76-80	1
Çalışma Durumu	Halen Çalışıyor	0
	Çalışmıyor	20

Emeklilik Öncesi Meslekleri	Devlet memuru	4
	Aşçı	1
	Evhanımı	15
Emekli/ Emekli Değil	Emekli	5
	Emekli Değil	15
Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	2
	İlkokul Mezunu	12
	Ortaokul Mezunu	2
	Lise Mezunu	2
	Üniversite Mezunu	2
Son iki yılda Herhangi Bir Kursa Katılıp Katılmadığı	Evet	15
	Hayır	5
Toplam		20

Tamamı kadın olan katılımcılar, yaş değişkenine göre incelendiğinde en genç katılımcının 50 yaşında en yaşlı olanınsa 76 yaşında olduğu görülmüştür. Kursiyerlerin hiçbirinin şu an çalışmadığı, emekli olan beş katılımcıdan dördünün daha önce devlet memuru olarak çalıştığı ve birinin de aşçı olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyine göre incelendiğinde Türkiye'deki katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 60) ilkokul mezunu olduğu, iki katılımcının okur-yazar olmadıkları, yine ikişer katılımcının da ortaokul, lise ve üniversite mezunu oldukları görülmüştür. Son iki yılda herhangi bir kursa katılıp katılmadıkları sorusuna 15 katılımcı "Evet" şeklinde cevap vermişlerdir.
Aşağıda Tablo 2'de katılımcıların son iki yılda katıldıkları kurslar verilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcıların Son İki Yılda Devam Ettikleri Kurslar*

	f
Okuma-yazma kursları (1. ve 2. Kademe okuma-yazma kursları)	
Okuma Yazma	3
Okul Tamamlama	1
Hobi Kursları	
Nakış	7
Mefruşat	7
Dikiş	6
Tel Kırma	4
El sanatları	4
Çiçek Yapımı	3
İğne Oyası	3
Takı Tasarımı	3
Kurdele Kursu	2
Kırk Yama	2
Yemek	2
Resim	2
Tahta Baskı	1
Çinişi	1
Kağıt Rolyef Yapımı	1
Üç Boyutlu Tablo Yapımı	1
Rekreasyon Amaçlı Kurslar	
Spor	1
Kültürel Amaçlı Kurslar (Dini Eğitim Kursları)	
Kur'an Kursu	5

Katılımcılara son iki yılda hangi kurslara katıldıkları sorulduğunda büyük ölçüde nakış, mefruşat, dikiş, Kur'an kursu gibi kursları tercih ettikleri anlaşılmıştır.
Aşağıda Tablo 3'te katılımcıların şu anda devam ettikleri kurslar verilmiştir.

Tablo 3. *Katılımcıların Şu An Devam Ettikleri Kurslar*

	f
Okuma-yazma kursları (1. ve 2. Kademe okuma-yazma kursları)	
Okul Tamamlama	3
Okuma-Yazma	3
Hobi Kursları	
Takı Tasarımı	1
Yemek	1
Tahta Baskı	1
Çinişi	5
Kağıt Rolyef Yapımı	1
Üç Boyutlu Tablo Yapımı	1

Ahşap Boyama	1
Kütahya Porselen	1
Taş Kalıbı	2
Süsleme	2
Kurdele Kursu	1
El sanatları	1
Mefruşat	6
Dikiş	4
Örgü	3
Resim	2
İğne Oyası	2
Rekreasyon Amaçlı Kurslar	
Spor	2
Kültürel Amaçlı Kurslar	
Kur'an Okuma	4
Bağlama Kursu	1
Tecvitli Kur'an Okuma	1
Ehliyet	1

Tablo 3'den araştırmamıza katılan Türkiye'de yetişkin eğitimi kurslarına devam eden katılımcıların daha çok mefruşat, dikiş, örgü, Kur'an okuma ve okuma-yazma konularında kurs almayı tercih ettikleri görülmüştür.
Katılımcılara kendilerini yaşam boyu öğrenen biri olarak görüp görmedikleri sorulmuş ve verdikleri cevapların Tablo 4'teki gibi olduğu görülmüştür. Sınıflamada kurs sayısına göre farkı göstermek amacıyla katıldıkları kurs sayısına göre bir gruplamaya gidilmiştir.

Tablo 4. *Katılımcıların Kendilerini Yaşam Boyu Öğrenen Biri Olarak Görüp Görmedikleri*

Kurs Sayısı	**Yaşam Boyu Öğrenen Olma Durumları**
Üç Kursa Devam Edenler	-Evet. Kendimi geliştirme aileme faydalı olmaktan hoşlanıyorum (K16) -Çok Seviyorum. Mahallede terzi yanına gidip dikiş öğrendim. Mahalle hocasından Kuran öğrendim, elden bakarak çok elişi öğrendim(K17). -Evet. Yapanlardan öğrenirim (K. İğne oyası, dantel, kanaviçe yapıyordum, örgüyü de güzel örerim. Öğrenmeye hep hevesim vardı (K18) -Öğrenmenin her türlüsüne hevesliyim. Yeni şeyler, değişik şeyler denemeyi severim (K19). -Evet Her şeye çok meraklıyım. Kızım zorla yolladı, boş ver sen gençlere taş çıkartırsın dedi. Üretmeyi, öğrenmeyi severim, Elbecerim hep iyiydi; yemekler, börekler ev işi her şeyi yaparım (K20)
İki Kursa Devam Edenler	-Sosyal biriyim. Boş durmayı sevmem. Öğrenmenin yaşı yoktur. Kendimi her yaşta enerjik hissettim. Boş olmayı hiç sevmem; dakikam doludur (K1-E Öğretmen) -Evet. Öğrenmeye hevesliyim. Mesela enstrüman çalıyorum (K2) -Kesinlikle evet (K3) -Evet. Yeni şeyler yapmayı çok seviyorum. Dikiş ve bahçeyle uğraşmayı seviyorum (K4) -Değişikliklerden hoşlanıyorum. Mefruşatı ilk Almanya'da öğrendim. Sofra düzeni, kurabiyeler, yaş pastalar, el işi, Barbie bebek süsleme, ve dil kurslarına katıldım. Buradakiler çekiniyor gelmiyor. Ben kurs oalyına ordan alıştım. Boş durmayı hiç sevmem. Evde de motiflerden kendime yelek örüyorum (K5) -Hayır. Burayı açanlardan Allah razı olsun onların sayesinde imzamı atmayı öğrendim (K6-Kuran Kursu ve Okuma Yazma)
Tek Kursa Devam Edenler	-Evet. Zamanında fırsat bulamadığım alanlarda gelişim sağlamak istiyorum. Çağa ayak uydurmak için devamlı öğrenmek gerektiğini düşünüyorum (K7-Yetişkinler II. Kademe Tecvitli Kuran Okuma Kursu-İlkokul mezunu) -Evet. Değişik şeyler öğrenmeyi seviyorum. Elişi, yemek tarzı şeyler öğrenmeye hevesliyim. Halı da dokudum uzun yıllar (K8) -Evet. Sipariş çok yaptım. İğne oyasını biri gösterdi öğrendim. 13 yaşında evlendim. Parayla dışarıya çok el işi yaptım. Masa takımı, pike takımı yapıp sattım. Hala da yapıyorum. Buradan gelecek iki kuruşa ihtiyacımız var (K9) -Vardı hevesim. Örgü yaptım. Evde ufak tefek dikişler diktim. Yemek, pasta, börek yeni tarifler denemeyi seviyorum (K10) -Evet. Hep kendi dikişlerimi kendim diktim. Aileme ekonomik katkı sağladım. Ara ara dışarıya dikiş diktim. İğne oyası, örgü, dantel biliyorum (K11) -Dört çocuk vardı, kaynana vardı, beraber oturuyorduk, öğrenmeye fırsatım olmadı eskiden. Hayat beni istediği gibi yönlendirdi. Şimdi ipleri elime aldım. Evdeki de çocukların büyüdü artık bana minnetin kalmadı diyor. Ondan değil de bundan sonra artık kendi istediğim şeyleri yapmak istiyorum (K12) -Evet, öğrenmeye açığım. Boş durmayı sevmem. Çalışırken de bazı kurslara devam ettim. Kız mesleğin gece kurslarına gittim. Halk eğitim devamlılık istiyordu. Dikiş, nakış, patchwork ve boyama, baskı biliyorum (K13) -Evet hevesliydim. Yeni şeyler öğrenmeyi seviyorum. Çok örgü ördüm, kendim ve çocuklarım için. (K14) -Evet örgüye nakışa her zaman hevesim vardı. Örgü makinem vardı, örgü örüp sattım (K15)

Tablo 4'ten genel itibariyle katılımcı kadınların kendilerini yaşam boyu öğrenen olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Dokuz katılımcının tek bir kursa devam ettiği (4 mefruşat, 2 örgü, 1 dikiş, 1 ahşap boyama, 1 yetişkinler Tecvitli Kur'an okuma); bu kursların daha çok emek ve dikkat isteyen, diğerlerine nispeten daha uzun sürede tamamlanan uğraşların öğretildiği kurslar olması dikkati çekmektedir. Altı katılımcı ise iki kursa birden devam etmektedir Bu kurs tercihleri 2 Kuran kursu-okuma yazma, 1 çini işi-Kütahya porselen, 1 taş kalıbı süsleme-çini işi, 1 mefruşat-dikiş, 1 dikiş-yemek kursu şeklinde olmuştur. Üç kursa devam eden kursiyer sayısı beş katılımcıdır; tercih ettikleri kurslar dikiş-takı tasarımı-el sanatları, dikiş-kurdele-iğne oyası, dikiş-ehliyet-yüzme kursu, bağlama-mefruşat-takı tasarımı, örgü-iğne oyası-Kur'an kursu şeklindedir. Emekli olan kursiyerlerin kurs tercihlerinin de farklılaştığı araştırmamızda dikkati çeken bir bulgudur. Emekli katılımcılardan üniversite mezunu olan iki katılımcı tahta baskısı, çini işi, kâğıt rölyef yapımı, süsleme, Kütahya porselen gibi estetik zevklere hitap eden kurları tercih ederken ilkokul terk olduğunu belirten aşçı emeklisi olan katılımcının Kur'an okuma ve okuma yazma kursunu tercih ettiği görülmüştür.

Tablo 5. *Katılımcıların Kurslara Katılım Nedenleri*

Kurslara Katılım Nedenleri	**f**
Boş Zamanı Değerlendirmek	19
Mutlu-Tatmin Olmak	13
Sosyalleşmek	11
Kendini Geliştirmek	8
Aile Ekonomisine Katkıda Bulunmak	8
Enerjik Olmak	5
Kendini Önemli Hissetmek	4
Üretken Olmak	3
Kendine Zaman Ayırmak	2
Değişiklik amaçlı	1

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye'de 50 yaş üzeri olan ve yetişkin eğitimi kurslarına katılan 20 kadının 19'unun "boş zamanı değerlendirme" amacı ile kurslara katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu tercih nedeninin ardından yetişkin eğitimi kurslarına katılma nedenleri sırası ile "mutlu-tatmin olmak" (13), "sosyalleşmek" (11), "kendini geliştirmek" (8) ve "aile ekonomisine katkıda bulunmak" (8) en çok tekrarlanan nedenlerdir. Bulgular arasında araştırmaya katılanların "enerjik olmak" (5), "kendini önemli hissetmek" (4), "üretken olmak" (3) "kendine zaman ayırmak" (2) ve "değişiklik amaçlı" (1) nedenler ile yetişkin eğitimi kurslarına katıldıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların yetişkin eğitimi kurslarına katılma nedenlerine ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.
K3- Boş zamanımızı değerlendiriyoruz. Sosyalleşiyoruz. Eşim rahatsız ona bakıyorum buraya gelmek beni rahatlatıyor. Burada tatmadığım duygular tattım bize mezuniyet töreni düzenlediler. Kendimi ilk defa kıymetli, önemli hissettim. Kız çocuklarına bizim zamanımızda değer verilmiyordu, 60 yaşımı aşınca cesaretim geldi. İlk kursumu bitirdim ikincisine başladım. Okuma bilmemek çok zor. Çarşı, pazar, otobüs hepsini artık kendim hallediyorum. Birine otobüsün numarasını sormak çok kötü bir şey. İnanmayacaksınız ama bazen gözün kör mü? Oku diyen de oluyordu.
K7. Buraya kendimi geliştirmek için geliyorum; zamanımı en iyi şekilde değerlendirdiğimi düşünüyorum, bilmediğim şeyleri öğrenmek, çevre edinmek hoşuma gidiyor.. Bilgim ve görgüm artıyor, sosyalleşmiş oluyorum, isteklerim tatmin oluyor.
K6. Boş zamanı değerlendirmek için. Mutlu oluyorum, eskiden başkaları Kur'an okurken ben bakardım şimdi kendim okuyorum. Gezmeyi çok severim. Evde otur otur nereye kadar. Burası iyi ki var. Onların sayesinde imzamı atmayı öğrendim. Birine başsağlığına gitsem hangi zile basacağımı bilmiyordum. Görür kör gibiydim. Sağlığım için de iyi, buraya gelirken yürüyüş de yapmış oluyorum. Bir şeyleri kafama takıyordum; düşün düşün buraya gelmek bana iyi geliyor.
K11. En son katılma nedenim kızım içindi. Nişanlıydı çeyizi için bir şeyler yaptım. Aileme ekonomik katkıda bulunmak istiyorum. Hem el emeğin olduğu için hatıra oluyor. Hem bir şeyler öğrenmek hem de vaktimi değerlendirmek için geliyorum.

4. Sonuç

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla alınan veriler incelenerek önce katılımcılara ait demografik özellikler belirlenmiştir. Araştırma verilerinin derlendiği Tokat merkezde belediyeye ait üç Hanımeli kurs merkezinde üç kursa devam eden 20 katılımcının tamamını kadınlar oluşturmaktadır. En genç katılımcının 50 yaşında en yaşlı olanınsa 76 yaşında olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni ile ilgili veriler incelendiğinde 50-55 yaş aralığında beş, 56-60 yaş aralığında sıfır, 61-65 yaş aralığında 10, 66-70 yaş aralığında dört, 71-75 yaş aralığında sıfır ve 76-80 yaş aralığında ise bir kadın katılımcının kurslara devam ettikleri anlaşılmıştır.

Çalışma durumlarına yönelik soruya 20 katılımcının tamamı "çalışmıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Örnekleme dâhil olan 20 kadın katılımcının tamamının çalışmıyor olmasının akabinde önceki meslekleri sorulmuş ve 15'inin ev hanımı olduğu, dördünün devlet memurluğundan emekli olduğu ve birinin aşçılıktan emekli olduğu bilgilerine ulaşılmıştır.

"Eğitim durumunuz nedir?" sorusuna ilişkin katılımcıların 12'si ilkokul mezunu olduğunu belirtirken; okur-yazar değil, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olduğunu belirten ikişer katılımcı olmuştur.

Merak edilen diğer bir konu ise katılımcıların son iki yılda yetişkin eğitimi kurslarına katılma durumları olmuştur. Bu noktada 15 katılımcının son iki yılda başka kurslara katıldıkları ancak beş katılımcının ise son iki yılda herhangi bir kursa katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların son iki yılda herhangi bir kursa katılıp katılmadıkları sorusuna 15 katılımcının "Evet" şeklinde cevap vermesinin ardından hangi kurslara katıldıkları sorulduğunda çoğunluğunun nakış (7), mefruşat (7), dikiş (6), Kur'an kursu (5) gibi kursları tercih ettikleri anlaşılmıştır.
Çalışmanın yapıldığı dönemde yetişkin eğitimi kurslarına devam eden katılımcıların daha çok mefruşat, dikiş, örgü, Kur'an okuma ve okuma-yazma konularında kurs almayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Katılımcı kadınların genel itibariyle kendilerini yaşam boyu öğrenen olarak algıladıkları görülmektedir. Üç kursa devam eden kursiyer sayısı beş katılımcıdır; tercih ettikleri kurslar dikiş-takı tasarımı-el sanatları, dikiş-kurdele-iğne oyası, dikiş-ehliyet-yüzme kursu, bağlama-mefruşat-takı tasarımı, örgü-iğne oyası, Kur'an kursu şeklindedir.

Üç kursa birden devam eden bu katılımcıların kendilerini yaşam boyu öğrenen biri olarak görüp görmedikleri sorulduğunda yeni şeyler öğrenmeye çok hevesli, meraklı olduklarını, yeni şeyler öğrenmeyi, denemeyi sevdiklerini, el becerim hep iyiydi, öğrenmenin her türlüsüne hevesliyim gibi renkli cevaplar vermeleri dikkat çekicidir.

Altı katılımcı ise iki kursa birden devam etmektedir Bu kurs tercihleri 2 Kuran kursu-okuma yazma, 1 çini işi-Kütahya porselen, 1 taş kalıbı süsleme-çini işi, 1 mefruşat-dikiş, 1 dikiş-yemek kursu şeklinde olmuştur.

Dokuz katılımcının tek bir kursa devam ettiği (4 mefruşat, 2 örgü, 1 dikiş, 1 ahşap boyama, 1 Tecvitli Kur'an okuma); bu kursların daha çok emek ve dikkat isteyen, diğerlerine nispeten daha uzun sürede tamamlanan uğraşların öğretildiği kurslar olması dikkati çekmektedir.

Emekli olan kursiyerlerin kurs tercihlerinin de farklılaştığı araştırmamızda dikkati çeken bir bulgudur. Emekli katılımcılardan üniversite mezunu olan iki katılımcı tahta baskısı, çini işi, kâğıt rölyef yapımı, süsleme, Kütahya porselen gibi estetik zevklere hitap eden kurları tercih ederken ilkokul terk olduğunu belirten aşçı emeklisi olan katılımcının Kur'an okuma ve okuma yazma kursunu tercih ettiği görülmüştür.

"Kurslara katılma nedenleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin olarak 50 yaş üzeri olan ve yetişkin eğitimi kurslarına katılan 20 kadın kursiyerden 19'unun "boş zamanı değerlendirme" amacı ile kurslara katılmayı tercih ettikleri görülmektedir. Bu tercih nedeninin ardından yetişkin eğitimi kurslarına katılma nedenleri için sırası ile "mutlu-tatmin olmak" (13), "sosyalleşmek" (11), "kendini geliştirmek" (8) ve "aile ekonomisine katkıda bulunmak" (8) en çok tekrarlanan nedenlerdir. Bulguları arasında araştırmaya katılanların "enerjik olmak" (5), "kendini önemli hissetmek" (4), "üretken olmak" (3) "kendine zaman ayırmak" (2) ve "değişiklik amaçlı" (1) nedenler ile yetişkin eğitimi kurslarına katılıyorum cevapları alınmıştır.

Kaynakça

Akcaalan, M., & Arslan, S. (2016). *Yaşam boyu öğrenme: teori ve uygulama*. Sakarya: Eğitim Yayınevi.

Aksoy, M . (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin avrupa birliği serüveni. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 23-48.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Dinçer, N. N. & Tekin-Koru, A. (2013). Adult education in Turkey: stylized facts, determinants and further ıssues," *MPRA Paper 49496*, University Library of Munich, Germany.

Gökkoca, Z. U. (2001). Sağlık Eğitimi Açısından Yetişkin Eğitimi. *STED*, 414-416.

Gültekin, G . (2007). Yetişkin eğitimi bilimi ışığında mesleki eğitim. *Education Sciences*, 2 (1), 1-14.

Kaya, H. E. (2014. Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği. *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries*), Cilt/Volume: 9, Sayı/Issue: 2,2014, s.91-111.

Kayman, E. A., İlbars, Z., & Artuner, G. (2012). Adult education in turkey: ın terms of lifelong learning. *procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 5858-5861. 10.1016/j.sbspro.2012.06.528.

Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*. 35. 001-006. 10.1501/Egifak_0000000054.

Oğuzkan, T. (2015) UNESCO dördüncü uluslararası yetişkin eğitimi konferansı izlenimleri. *Eğitim ve Bilim*, [S.l.], v. 10, n. 57, Aug.. ISSN 1300-1337.

T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Halk Sağlığı Kurumu. (2015). *Türkiye sağlıklı yaşlanma eylem planı ve uygulama programı 2015-2020*. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayınları, Yayın No : 960.

Yayla, D. (2009). Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (6.baskı) Ankara: Seçkin Yay.

Ergenlerin Anlık Duygusal Değişiklikler Yaşamalarında Sosyal Medyanın Rolü

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Hatice DURSUN
Umutlu Ortaokulu
haticedursun58@gmail.com

Özet

Sosyal medya günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın amacı; nitel bir bakış açısından lise düzeyi ergenlerinin anlık duygusal değişiklikler yaşamalarında, sosyal medya kullanımının etkisinin değerlendirilmesidir. Sivas ilinde liseye devam eden 10 erkek 10 kadın öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Lise öğrencilerinin sosyal medyayı kullanırken duygu durumlarındaki ani değişimler, sosyal medyayı kullanım amaçları, hangi sosyal medyanın daha fazla duygu durumuna etki ettiği konularında bilgi almaya dönük sekiz adet yapılandırılmış açık uçlu soru katılımcılara bir saatlik bir sürede birebir görüşme formunda uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin sosyal medyayı etkin bir şekilde kullandıkları ve sosyal medyada karşılarına çıkan paylaşımın niteliğine göre duygu durumlarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ergenlerin en çok kullandığı sosyal medya aracının Instagram, sosyal medyayı kullanma amaçlarının başında stalk yapmanın (profil inceleme) geldiği bulgularına ulaşılmıştır. Ergenlerin duygu durumlarını olumsuz etkileyen paylaşımların ilk sırasında terör paylaşımları, olumlu etkileyen paylaşımların ilk sırasında ise komik video ve resimler gelmektedir. Katılımcı öğrencilerden elde edilen bilgiler ışığında, ergenlerin ani duygusal değişim yaşamalarında, sosyal medyanın etkisi ortaya konmuş ve bulgular değerlendirilerek ergenler, aileleri ve eğitim camiası için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal medya, Ergenlik, Duygu durum*

The Ingluence of Social Media on Instant Emotinal Swifts in the Adolescents

Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa University
gulsah.basol@gop.edu.tr
Hatice DURSUN
Umutlu Secondary School
haticedursun58@gmail.com

Abstract

The purpose of this research; from a qualitative point of view, is to investigate the effect of social media use on the lives of adolescents at high school dealing with instant emotional changes. Social media is widely used today. A significant majority of the mass media that use social media are undoubtedly high school adolescents. Puberty is a time when physical and emotional changes are intense. In this process, adolescents are faced with positive and negative sources of stress that make their adaptation process more difficult. The study sample was 10 male and 10 female students who continued to high-school in Sivas province in 2016-2017 school-years. Eight structured open-ended questions were asked in the form of one-on-one interviews in order to gain information about the sudden changes in emotional states of the participant adolescents, their social media using purposes, and which social media affected their moods more often while the participants use social media. In the study to collect data, Adolescents' Social Media Use Interview Form developed by the researchers was used. It is a qualitative study using interview method. The research questions were examined by five PDR students who attended the qualitative research course at master's level and the necessary arrangements were made according to their suggestions. Probe questions were asked during the interview when needed. In the interview process, the questions were adhered in order to ensure that they were directed to each participant, but necessary arrangements were made according to the participant's mood and the progress of the interview. According to the findings, it was seen that the adolescents use social media effectively and their emotional states change according to the quality of the post that they come across on social media. In addition, Instagram was considered the most popular social media tool by adolescents. Furthermore, it was seen that profile review (stalking) comes as the top reason of social media use. Posts about terror attacks was seen as another common reason, affecting their emotions in a negative way. On the other hand, funny videos and pictures were considered as the sources affecting them in a positive way. When the data obtained in the research was examined in general, it was seen that adolescents actively use social media during the day and they seem to be affected in different ways. In the current study, our findings indicated that social media use definitely plays a role in the emotional stability of adolescents. Adolescents use social media actively and intensively and their emotional situations are affected according to the nature of the shared content. In order to prevent any harm due to the use of social media, we suggest that students should be educated and informed about the conscious use of social media.

Keywords: *Social media, Adolescents, Emotional change, Facebook, Instagram*

1. Giriş

Sosyal medya, kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terimdir (Sayımer, 2008:123). Sosyal medya, bilginin, farklı bakışların/düşüncelerin ve deneyimlerin kamu oluşumlu web sitelerince paylaşımına olanak sağlayan ve internet dünyasını hızla hayatımıza yerleştiren bir uygulama alanıdır (Weinberg, 2009:1). Sosyal medya, isminde medya olmasına rağmen geleneksel medyadan farklı özelliklere sahiptir. Özgünlüğünü yaratan en önemli farklılığı, herhangi bir kişinin sosyal medyanın içeriğini yaratabilmesi, yorumda bulunabilmesi ve katkı sağlayabilmesidir (Solmaz, 2013). Sosyal medya bir çok paylaşımın gerçekleştiği en yaygın, günümüzde en popüler fikirlerden bir tanesidir. Özellikleri ise şöyledir (Mayfield, 2010: 6 aktaran Vural ve Bat 2010:3351-3352):

Katılımcılar: Sosyal medya katılımcıları cesaretlendirir ve ilgili olan her bir kullanıcıdan geri bildirim alır.

Açıklık: En çok sosyal medya servisleri geribildirime ve katılımcılara açıktır. Bu servisler oylama, yorum ve bilgi paylaşımı gibi konularda cesaret aşılarlar. Bunlar çok nadir ulaşıma yönelik engeller koyarlar.

Konuşma: Geleneksel medya yayına ilişkin iken (içerik aktarımı ya da dinleyiciye bilgi ulaşımı), sosyal medya iki yönlü konuşmaya olanak tanıması bakımından daha iyidir.
Toplum: Sosyal medya topluluklara çabuk ve etkili bir oluşum için izin verir. Topluluklar da böylece sevdikleri fotoğraf, politik değerler, favori TV şovları gibi ilgili oldukları şeyleri paylaşırlar.
Bağlantılılık: Sosyal medyanın çoğu türü, bağlantılı işler gerçekleştirir; diğer siteler, araştırmalar ve insanların ilgili oldukları herhangi bir konuda link verilmesine olanak tanır.

Sosyal ağ siteleri, Web 2.0 teknolojisinin bir uzantısı gibi düşünülebilir. Web 2.0, web içeriğinin kullanıcı tarafından oluşturulmasını sağlayan "kullanıcı yaratımlı" bir model üzerine temellenmiştir. Kullanıcılar bu yeni sürümde, o anda çevrimiçi olan başka herkesin ulaşabileceği içeriği (metin, fotoğraf, müzik vb.) web sitelerine kolaylıkla yükleyebilirler. Sosyal ağ siteleri bu içeriğin yaratımı için adeta bir rehber kitap işlevi görmektedir. Kullanıcılar kendi yarattıkları profilleri üzerinden favori müzik, film vb. listeler oluşturabilecekleri gibi kendi fotoğraf, video ve müzik içeriklerini sisteme yükleyebilirler (Nyland, Marvez ve Beck 2007: 2). Sosyal ağ siteleri bireylere kendilerini ifade etme, sosyal ağlarını eklemleyerek birleştirme, diğerleri ile bağlantılar kurup bu bağlantıları sürdürme olanağı veren çevrimiçi alanlardır (Köseoğlu, 2012).

Ergenlik, fiziksel ve duygusal değişikliklerin yoğun olarak yaşandığı bir dönemdir. Ergenler bu süreçte, çevrelerine uyumlarını zorlaştıran olumlu ve olumsuz stres kaynaklarıyla karşı karşıyadırlar. Bu değişiklikler, ergenlerin gelişimlerine yardımcı olabilirken aynı zamanda uyum problemlerinin de ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Ergenlik dönemindeki duygusal tepkilerde genel ortak özellikler vardır. Bunun yanında ergen, her insan gibi çeşitli yaşlarda ve farklı durumlarda değişik duygular hissedebilir. Değişen yaşla çevresel koşulların ve uyaranların değişmesi ile hoşlanma ve hoşlanmama duyguları ile duygularını ifade biçimleri de değişir.

Çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasında duygusal yönden en belirgin fark çocuklar öfke, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını daha açık davranışlarla ve anında ifade ederken, buna karşılık ergenlikte bu duygular daha fazla gizlenip maskelenir. Ergenlikte genel olarak kızların erkeklerden daha önce duygusal olgunluğa ulaştıkları söylenebilir. Ergenlik, çocuklar ve ailelerinde pek çok değişikliğin meydana geldiği bir dönemi kapsar. Çocuklar, hormonları vasıtasıyla yetişkin olmaya başladıkça fiziksel olarak değişime uğrar ve duygusal olarak iniş ve çıkışlar yaşarlar. Bazen mutlu, bazen üzgün olurlar ve çoğu zaman da neden böyle hissettiklerini açıklayamazlar. Ancak, bu çağda bulunan bireyler karşı karşıya kaldıkları tüm bu sorunlarını çözerken aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duygusal açından da olgunlaşırlar (Türnüklü ve Şahin, 2004: 46). Ergenin duygusal tepkileri düzenlilik göstermez. Hem duygusal durumlarının değişim hızı çabuktur, hem de duygularında istikrarsızlık vardır. Ergenin aynı olaya bir gün ara ile gösterdiği tepki değişik olabilir. Çocukluktaki gibi olmasa da duygusal durum çabuk değişir. Ergenlerin duygularındaki değişmelerin hızında ve düzensizliğinde bireysel farkların etkisi hatırlanmalıdır.

Mevcut araştırmanın amacı; ergenlerin sosyal medya kullanımının yaşadıkları duygusal değişimler üzerindeki rolünün incelenmesidir.
Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:
- Ergenler sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadır?
- Sosyal medyadaki paylaşımların duygu durumlarına yansıması nasıldır?
- Sosyal medyada yer alan olumlu ve olumsuz duyguya yol açan paylaşımlar nelerdir?
- Sosyal edya paylaşımlarının içeriği ergenleri ne şekilde etkilemektedir?
- Ergen bakış açısından sosyal medyanın hayatındaki önemi ve kullanma süreleri nedir?
- Ergenler hangi sosyal ağları neden tercih etmektedir?

2. Yöntem
Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayların ve olguların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek 2005, akt. Şahan, 2011). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Böylelikle, ergenlerin sosyal medya kullanımının onların duygusal değişimi üzerindeki rolü anlaşılmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem
Araştırmanın çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde lise öğrenimi gören 20 öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örneklem yöntemiyle ulaşılan 20 lise öğrencisinden, çalışma grubu oluşturmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, isminden de anlaşılacağı üzere zaman, maliyet ve insan gücü kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Veri Toplama Aracı
Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan sekiz soruluk "Ergenlerde Sosyal Medya Kullanımı İnceleme Mülakat Formu" kullanılmıştır. Gerektiğinde katılımcılara sondaj soruları yöneltilmiştir. Araştırma soruları yazarlar tarafından oluşturulmuş, yüksek lisans düzeyinde nitel araştırma dersini alan beş PDR anabilim dalı öğrencisi tarafından incelenmiş ve öneriler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmelerde soruların her katılımcıya yöneltilmesini sağlamak amacıyla soru metnine bağlı kalınmış ancak gerektiği yerde katılımcının ruh hali ve görüşmenin gidişatına göre düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya dökülerek çözümlenmiştir. Veriler elde edildikten sonra kategorilere ayrılmıştır. Bu işlem sürecinde karşılaştırmalar yapılarak benzer veriler sınıflandırılıp kategoriler elde edilmiştir.

Elde edilen bu kategoriler verilerin daha kolay anlaşılması için tablolar şeklinde sunulmuştur ve tablolarda bulunan veriler görüşmeye katılan öğrencilerin söyledikleri ile desteklenmiştir. Araştırmada kullanılacak sorular aşağıdaki şekildedir:

- Sosyal medyayı hangi amaçla kullanırsınız?
- Sosyal medyada karşınıza çıkan paylaşımlar sizi nasıl etkiler?
- Sosyal medyada yer alan olumlu duyguya yol açan paylaşımlar sizce nelerdir?
- Sosyal medyada yer alan olumsuz duyguya yol açan paylaşımlar sizce nelerdir?
- Hangi sosyal ağı daha çok kullanıyorsunuz, neden?
- Telefona bakıp en son ne zaman güldünüz, ne görmüştünüz? Arkadaşının eğlendiğini gösteren bir paylaşım gördüğünüzde neler hissedersiniz?
- Telefona bakıp en son ne zaman hüzünlendiniz, ne görmüştünüz?Arkadaşınızın üzgün olduğunu gösteren bir paylaşım gördüğünüzde neler hissedersiniz?
- Sosyal medyanın sizin hayatınızdaki yeri nedir? Ne sıklıkla ve ne zaman kullanıyorsunuz? Birgünde toplam ne kadar süre sosyal medyada geziniyorsunuz?
- Sosyal medyanın elinizin altında olması sizin için ne derece önemli? Sosyal medya hayatınızda olmasaydı, hayatınız nasıl olurdu/neye benzerdi bir kelime ile ifade ediniz?

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Araştırmadaki kuramsal çerçeve literatür temelli oluşturulmaya gayret edilmiştir. Bunun yanısıra PDR uzmanı olan araştırmacıların deneyim, bilgi ve donanımları da yol gösterici olmuştur.

Araştırma sürecinde katılımcılardan elde edilen bilgilerin doğru aktarılması için bazı tedbidler alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik birbiriyle içiçe konulardır. Güvenirlik kaynaklı geçerliğini arttırmak için, alınan cevaplardan eleme yapımayarak tabloda hepsine yer verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın alt problemleri için, elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Alt Problem 1: Ergenler sosyal medyayı hangi amaçlarla kullanmaktadır?

Tablo 1. *Sosyal medyayı kullanma amaçları*

Amaçlar	**n**	**%**
Stalk Yapmak	8	40
Vakit Geçirmek	7	35
Eğlenmek	3	15
Haberleşmek	1	5
Yeni Arkadaşlar Edinmek	1	5

Tablo 1 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medyayı kullanma amaçlarının çoğunun stalk yapmak (n=8, %40) ve vakit geçirmek (n=7, %35) olduğu görülmektedir. Sosyal medyayı kullanma amaçlarının bir kısmını ise eğlenmek (n=3, %15) amaçlı kullanmanın oluşturduğu görülmektedir. Haberleşmek (n=1, %5) ve yeni arkadaşlar edinmek (n=1, %5) amaçlarının ikisinin de birer kişi tarafından cevap olarak verildiği görülmektedir.

Alt Problem 2: Sosyal medya paylaşımlarının ergenlerin duygu durumuna yansıması nasıldır?

Tablo 2. *Sosyal medyada karşılaşılan paylaşımlardan ergenlerin ne şekilde etkilendiği*

	n	**%**
Üzer	5	25
Gülerim	4	20
Mutlu Eder	4	20
Etkilemez	3	15
Nefret Ediyorum	2	10
Özeniyorum	2	10

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medyayı kullanırken karşılarına çıkan paylaşımlardan nasıl etkilendikleri sorusu sorulduğunda verilen ilk cevaplara göre çoğunu üzer (n=5, %25), gülerim (n=4, %20) ve mutlu eder cevapları oluşturmaktadır. Sosyal medyada karşılaşılan paylaşımlara ergenlerin bir kısmı ise etkilemez (n= 3, %15) cevabını vermiştir. Nefret ediyorum (n=2, %10) ve özeniyorum (n=2, %10) cevaplarının ise ikişer kişi tarafından verildiği görülmektedir.

Alt Problem 3: Sosyal medyada olumlu duyguya yol açan paylaşımlar nelerdir?

Tablo 3. *Sosyal medyada olumlu duyguya neden olan paylaşımlar*

	n	%
Komik video, resimler, karikatürler	14	70
Capslar	3	15
Yardım Amaçlı Paylaşımlar	2	10
Bilgi Paylaşımları	1	5

Tablo 3 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medyayı kullanırken karşılarına çıkan hangi paylaşımların olumlu duyguya yol açtığı sorusuna verdikleri cevapların büyük çoğunluğunu komik video,resim,karikatür (n=14, %70) cevabının oluşturduğu görülmektedir. Olumlu duyguya yol açan diğer bir paylaşımın ise yine benzer olarak capslar (n=3, %15) olduğu görülmektedir. Yardım amaçlı paylaşımların (n=2, %10) ve bilgi paylaşımlarının (n=1, %5) da verilen cevaplar arasında olduğu görülmektedir.

Alt Problem 4: Sosyal medyada olumsuz duyguya yol açan paylaşımlar nelerdir?

Tablo 4. *Sosyal medyada olumsuz duyguya yol açan paylaşımlar*

	n	%
Sigara ve Alkol Paylaşımları	5	25
Şehit Haberleri	5	25
Küfürlü Sözler	4	20
Savaş Paylaşımları	3	15
Yalan Haberler	2	10
Canlı Yayın İntiharları	1	5

Tablo 4 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medyayı kullanırken karşılarına çıkan hangi paylaşımların olumsuz duyguya yol açtığı sorusuna verilen cevapların büyük çoğunluğunu sigara ve alkol paylaşımları (n=5, %25), şehit haberleri (n=5, %25) ve küfürlü sözler (n=4, %20) cevaplarının oluşturduğu görülmektedir. Olumsuz duyguya yol açan diğer bir paylaşımın ise savaş paylaşımları (n=3, %15) olduğu görülmektedir. Yalan haberler (n=2, %10) ve canlı yayın intaharlarının (n=1, %5) da verilen cevaplar arasında olduğu görülmektedir.

Alt Problem 5: Ergenler hangi sosyal medya aracını neden tercih etmektedir?

Tablo 5. *Ergenlerin tercih ettiği sosyal ağlar ve nedenleri*

	n	%
Instagram (eğlenceli)	9	45
Watsapp (kullanışlı)	6	30
Snapchat (anlık paylaşım)	4	20
Facebook (arkadaş çokluğu)	1	5

Tablo 5 incelendiğinde, ergenlerin sosyal ağlardan hangisini neden tercih ettikleri sorusuna verilen cevapların çoğunluğunu Instagram (n=9, %45) cevabının oluşturduğu nedenini ise eğlenceli buldukları şeklinde belirttikleri görülmektedir. Tecih edilen ikinci ağın ise Whatsapp (n=6, %30) olduğu nedenini ise kullanışlı buldukalrı şeklinde açıklamışlardır. Snapchat (n=4, %20) anlık paylaşım sağlaması nedeniyle tercih edilen bir diğer sosyal ağdır. Facebook un (n=1, %5) ise bir kişi tarafından arkadaş sayısının fazla olması nedeniyle tercih edildiği görülmüştür.

Alt Problem 6: Sosyal medya paylaşımlarının içeriği ergenleri ne şekilde etkilemektedir?

Tablo 6. *Sosyal medyada ne görüp güldükleri ve arkadaşlarının eğlendiğini gördüklerinde ne hissettikleri*

	n	%
Fotoğraf, Mutlu Olurum	15	75
Caps, Mutlu Olurum	2	10
Watsapp Grup Konuşması, Gülerim	1	5
Kore Klibi, Ben de Eğlenirim	1	5
Sevinçli HaberAldım, Kızarım Ben Yokum Diye	1	5

Tablo 6 incelendiğinde, ergenlerin, ne gördüklerinde mutlu oldukları ve arkadaşlarının eğlendiği bir fotoğraf gördüklerinde ne hissettikleri sorularına verdikleri cevaplara göre büyük çoğunluğunu fotoğraf, mutlu olurum (n=15, %75) cevabının oluşturduğu görülmektedir. Caps, Mutlu olurum (n=2, %10) cevaplarının verildiği de görülmektedir.Ayrıca Whatsapp konuşması, gülerim (n=1, %5), Kore klibi, ben de eğlenirim (n=1, %5)ve sevinçli haber aldım, kızarım ben yokum diye (n=1, %5) cevaplarının da birer kişi tarafından verildiği görülmektedir.

Tablo 7. *Sosyal medyada ne görüp üzüldükleri ve arkadaşlarının üzüldüğü paylaşımlar gördüklerinde ne hissettikleri*

	n	%
Terör Paylaşımları, Üzülürüm	10	50
Savaş Paylaşımları, Üzülürüm	4	20
Hasta Çocukları, Üzülürüm	3	15
Eski Kız Arkadaşımı, Üzülürüm	1	5
Ölen Yakınımı, Üzülürüm	1	5
Hayvanlara Eziyet Edildiğini, Üzülürüm	1	5

Tablo 7 incelendiğinde ergenlerin, sosyal medyada ne gördüklerinde üzüldükleri sorusuna verdikleri cevaplara göre cevaplayanların yarısının terör paylaşımları (n=10, %50) yanıtını verdikleri görülmektedir. Yine savaş paylaşımları (n=4, %20) ve hasta çocuk paylaşımları da (n=3, %15) verilen yanıtlar arasındadır. Eski kız arkadaş (n=1, %5), ölen yakın (n=1, %5) ve hayvanlara eziyet edilme (n=1, %5) cevaplarının da birer kişi tarafından verildiği görülmektedir. Sosyal medyada arkadaşının üzüldüğü paylaşım gördüğünde ne hissedersin sorusuna ise katılımcıların hepsinin üzülürüm (n=20, %100) yanıtını verdiği görülmektedir

Alt Problem 7: Ergen bakış açısına göre sosyal medyanın hayatlarındaki önemi ve sosyal medyayı gün içinde kullanma süreleri nedir?

Tablo 8.*Sosyal medyayı gün içinde kullanma süreleri*

	n	%
1 saat	7	35
2 saat	6	30
3-4 saat	3	15
30 dk	2	10
5 saat	2	10

Tablo 8 incelendiğinde, ergenlerin sosyal medyayı kullanma süreleri 1 saat (n=7,%35) ve 2 saat (n=6, %30) cevaplarında çoğunluk göstermektedir.Alınan cevaplara göre 3-4 saat (n=3, %15), 30 dk (n=2, %10) ve 5 saat (n=2, %10) olarak ergenlerin kullanım sürelerine verdikleri cevaplar dağılım göstermektedir.

Tablo 9. *Sosyal medyanın elimizin altında olmasının önemi*

	n	%
Önemli	5	25
Çok Önemli	5	25
Olmazsa Olmaz	4	20
Olmasa da Olur	2	10
Çok Önemli Değil	2	10
Hiç Önemli Değil	2	10

Tablo 9 incelendiğinde sosyal medyanın elimizin altında olması ne kadar önemli sorusuna verilen cevaplara göre önemli (n=5, %25), çok önemli (n=5, %25) ve olmazsa olmaz (n=4, %20) yanıtlarının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Aynı zamanda olmasa da olur (n=2, %10), çok önemli değil (n=2, %10) ve hiç önemli değil (n=2, %10) yanıtlarının her biri de ikişer kişi tarafından tercih edilmiştir.

4. Tartışma

Araştırma ergenlerin duygu değişiminde sosyal medyanın rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Tartışma kısmında bulgulardan elde edilen veriler değerlendirilecektir.

Bu araştırmanın sonuçları, yurt içinde ve dışında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmekte olup öğrenciler, sosyal medyayı, daha çok başkalarıyla etkileşim kurma amacıyla kullanmaktadır (Agosto ve diğerleri, 2012; Ahn, 2011; Boyd, 2007; Dönmez ve diğerleri, 2012; Ito ve diğerleri, 2010; Kert ve Kert, 2010; Kert, 2011; Lenhart ve diğerleri, 2007). Ergenlerin sosyal medyayı kişilerin profillerini inceleyip onlar hakkında bilgi sahibi olma amaçlı, zaman geçirme, eğlenme, yeni olaylardan haberdar olma, yeni arkadaşlar edinme gibi amaçlarla kullandıkları görülmüştür. Bunların içinde % 40 lık bir oranla stalklamak (birinin profilini incelemek) sosyal medyaya başvurmada ilk sırayı almaktadır. Bu da ergenlerin başkalarıyla etkileşim kurma amaçlı olarak yoğun biçimde kullanılması, gençler arasında arkadaşlıkların ve iletişim kurmanın önemli bir ihtiyaç olarak görülmesiyle açıklanmıştır (Pahl ve Pevalin, 2005; Subrahmanyam ve Greenfield, 2008).

Sosyal medya paylaşımlarının etkilemesi konusunda üzülürüm, gülerim, mutlu olurum gibi cevaplar alınmıştır. Bu da bize sosyal medyanın ergenlerin duygu durumunu etkilediğini göstermektedir. Literatürde bireyleri kendisine bağımlı kılan sosyal ağların elbette etkileri de çok çeşitlidir (Kurağ, 2014) ifadesi de sonuçları desteklemektedir. Paylaşımlarıniçeriğine göre etkileme oranı ve biçimi değişse de her şekilde ergenleri etkilediği görülmektedir. Ergenlere olumlu duyguya yol açan paylaşımların içeriği sorulduğunda ise komik video, resim, caps, karikatür cevapları alınmıştır. Ergenlere olumsuz duyguya yol açan paylaşımların içeriği sorulduğunda ise savaş, şehit, sigara ve alkol konularında yapılan paylaşımlar cevapları alınmıştır. Sosyal ağlar içinde en çok kullanılanların %45 oranla Instagram, %30 oranla Whatsapp olduğu görülmüştür. İnternet ve sosyal medya analizleri yapan "We Are Social", online dünyanın en kapsamlı araştırması "Digital, Social & Mobile" raporunun 2016 sonuçlarına göre Türkiye'de en çok kullanılan sosyal medya kanalı Youtube ve onu küçük bir fark ile Facebook takip ediyor. Diğer popüler sosyal medya kanalları ise Instagram ve Twitter. Ancak bu veriler ergenlere uygulanan araştırmada farklılık göstermektedir. Ergenler sırayla Instagram, Whatsapp ve Facebook sosyal medya ağlarını daha çok kullandıklarını

belirtmişlerdir.Öğrenciler bunların nedenini sırasıyla eğlenceli ve kullanışlı olarak tanımlamıştır. Buradan görüldüğü üzere daha çok resim ve sohbet içeren ağlar eğlenceli ve kullanışlı bulunmuş ve bu ağlar daha çok tercih edilmiştir.

Ergenlere olumlu ve olumsuz paylaşımlar gördüğünde neler hissettikleri sorulduğunda genel olarak sırayla mutlu olurum ve üzülürüm cevaplar alınmıştır. Bir öğrenci ise "*Arkadaşlarımın mutlu olduğunu gördüğümde üzülürüm ve kıskanırım, neden ben mutlu değilken onlar bu kadar mutlu diye düşünürüm."* cevabını vermiştir. Sosyal medyayı gün içinde kullanma zamanları değişiklik gösterse de büyük çoğunluğu 1-3 saat arası cevabını vermiştir. İnternet ve sosyal medya analizleri yapan "We Are Social", online dünyanın en kapsamlı araştırması "Digital, Social & Mobile" raporunun 2016 sonuçlarına göre Türkiye günlük ortalama **2.9 saat sosyal medya kullanılıyor. Bu veriler araştırmadakiyle benzerlik göstermektedir.** Öğrencilerin gün içinde belli bir zamanı sosyal medyaya kesin olarak ayırdıklarını ve bu zamanın önemli bir orana sahip olduğu görülmüştür.

Sosyal medyanın hayatlarındaki önemi konusunda %70 oranla önemli cevabı alınmıştır. Bu da gösteriyor ki ergenler sosyal medyayı kullanmayı bir ihtiyaç olarak görüyor ve onsuz bir hayat düşünemiyorlar. Bu konuda öğrencilerden biri "*sosyal medya olmazsa ne yapacağımı ben de bilmiyorum çünkü bütün boş zamanlarımı sosyal medya kullanarak geçiriyorum. Sosyal medya olmazsa ne yaparım fikrim yok."* cevabını vermiştir.

Araştırmada elde edilen veriler genel olarak incelendiğinde ergenlerin sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıkları, sosyal medyayı gün içinde sürekli kullanan ergenlerin karşılaştıkları paylaşımlardan, paylaşımların içeriğine göre farklı şekillerde etkilendikleri görülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada ergenlerin duygu değişiminde sosyal medyanın rolü olduğu görülmüştür. Ergenler sosyal medyayı aktif ve yoğun bir şekilde kullanmakta ve sosyal medyadaki paylaşımların niteliğine göre duygu durumları etkilenmektedir.Ergenlerin bu durumdan zarar görmemesi için gerekli sosyal medyayı bilinçli kullanma eğitimleri verilmeli, ergenler bu konuda bilinçlendirilmelidir.

Kaynakça

Ada, S., Çiçek, B. ve Kaynakyeşil, G. (2013). Çevrimiçi sosyal ağ sitesi kullanımını etkileyen motive edici faktörler üzerine bir araştırma. In *Academic Informatics Conference, Antalya*.

Aslan, N., ve Cansever, B. A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*, 23-35.

Alican, C. (2013). Ortaokul ve lise de öğrenim gören öğrencilerin sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Ürgüp örneği. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Ayyıldız, P. (2017). *Ergenlerin sosyal medya tutumları ile özsaygıları arasındaki ilişki.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükşener, E. (2010). Türkiye'de sosyal ağların yeri ve sosyal medyaya bakış. *inet-tr'09*, 39.

Çiftçi, S. (2014). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin asilik davranışları ile siber zorba ve siber mağdur olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, İstanbul.

Eren, E. Ş. (2014).Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeğinin Geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi (Developing Social Media Use Purposes Scale and examining based on some personal variables." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(4), 230-243.

Erözkan, A. (2009). The predictors of loneliness in adolescents. *Elementary Education Online, 8*(3), 809-819**.**

Erol, G., ve Hassan, A. (2014). Gençlerin sosyal medya kullanımı ve sosyal medya kullanımının tatil tercihlerine etkisi. *Journal of International Social Research, 7*(31), 1-9.

Eryilmaz, A., ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Journal of Kırsehir Education Faculty, 11*(3), 189-203**.**

Fatma, Ö. K. (2014). Sosyal medyanın bilgi edinme ve kişisel gelişim sürecine katkısı ve lise öğrencileri üzerine bir alan çalışması. *İleti-Ş-Im*, (21), 129-150.

Korkut, K. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya yolu ile geliştirdiği tutumlar.* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Kılıç, Ö. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi(Araklı örneği).* Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Koçer, M. (2012). Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. Akdeniz Iletisim, (18), 70-85.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve Genel Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (17), 231-238.

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University, 5*(20), 3348-3382.

Köseoğlu, Ö.(2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7*(2), 58-81.

Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 7*(4), 23-32.

Tektas, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. Tarih Okulu Dergisi, 2014(XVII).

Tuğlu, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal medyayı kullanım amaçları ve sosyal medya kullanımlarına ilişkin tutumları.* Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Öğrencilerin Eğitime Pedagojik Yaklaşımı Açısından Eğitim Felsefelerinin Belirlenmesi

Doç. Dr. Gülşen NOVRUZOVA
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
gulshen.novruzova2015@yandex.ru

Özet

Günümüzde kurulan eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi, rekabete dayanıklılığı, şahsiyet yetiştirmesi daima ön planda tutuluyor. Nitekim şahsiyet yetiştiren eğitimde kalite genel eğitimin temel göstergesi olarak idrak ediliyor, onun temel sırasında şahsiyetin göstergesine dönüşüyor. Eğitim ortamının kurulmasında şahsiyet modelinin tüm parametrelerde talepleri karşılanmalı, bunun için geniş çaplı çalışmalar yapılmalı, her birimizin bu işte payı olmalı. Eğitimin kalitesine etkin öğrenci başarılarının sonuçlarının pedagojik, psikolojik ve fizyolojik yönler açısından öğrenilmesi modern çağın talebi oldu, eğitime kompleks yaklaşımı sağlar. Biz bugün onlardan biri hakkında, pedagojik yaklaşımı araştıracağız. Öğrencilerin eğitime yaklaşımı, düşünce ve düşünceyi, onların gelecekteki faaliyetini gerektiren konulardandır. Öğrencilerin pedagoji yaklaşımını araştırmak için 4 eğitim felsefesine -progressivizm, ekzistentsializm, essentializm, perennializme ilişkin testlerle sonucu belirliyoruz. Sonuçlar belirlendiğinde durumun iyileştirilmesi yönünde onlara yardımcı olmak olur. Öğrencilerin eğitime pedagojik yaklaşımına dair araştırılması onların hem eğitim sürecinde katılımı, hem de gelecek faaliyeti bakımdan kendi yollarının doğru mueyyenləşdirilməsine için önemlidir. Biz onlarla "kendi eğitim felsefeyi belirle" testini yaparak çağdaş taleplere cevap verebilecek düşünce, bilgi, beceri ve alışkanlıklara başarmalarını belirlemeye ve ihtiyaç duyulduğunda onları gerekli yöne yöneltmek fırsatını yaratmış oluyoruz. Eğitimin amacı, eğitimin özelliği, öğrenenin katılımcı açısından eğitimin özelliği, öğretmenin amacı - bilgilerin benimsetilmesi; entelektüel açıdan bağımsız öğrenenlerin yetiştirilmesi; manevi ve siyasi değerlerin aşılanması; Kavramların özelliği; eğitimin yönetilmesinin kanunları vs. gibi faktörler eğitimin felsefesini belirler.
Öğrencilerin eğitime felsefi yaklaşımını belirlemek için Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesinin "Tarih-coğrafya" fakültesi "Tarih öğretmenliği" ihtisası üzere 303 grup öğrencileri ile "Eğitim felsefeyi belirle" testi 20 öğrencinin arasında yapıldı ve sonuçlar belirlendi: Görüldüğü gibi yapılan pedagoji testin sonuçlarına göre progressivist düşünceliler avantaj teşkil etseler de, essensialist çok olmuş, eksistensialist ve perennialist düşünceliler ise azınlık teşkil etmişlerdir. Essensialist, eksistensialist ve perennialist görüşlü öğrencilerle iş yaparak onları ilerici düşüncelere doğru yönlendirmek öngörülmüştür. Bunun için çeşitli stratejiler temelinde dersler kurarak müzakereler yapmak, standartların gerçekleştirilmesi sırasında öğrenmenin etkin sonuçlarının karşılaştırmalı metot temelinde öğretilmesini sağlamak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Öğrenci, Felsefi yaklaşım, Düşünce, Faaliyet*

Determining Students' Educational Philosophy in Studying them in Pedagogical Terms

Assoc. Prof.Dr.GulshanNovruzova
Azerbaijan State Pedagogical University
gulshen.novruzova2015@yandex.ru

Abstract

The improvement of quality of and competitiveness and personal orientation of an education established in the modern age are always under the spotlight. That is, in the personal-oriented education the quality is perceived as the key indicator of the education as a whole and becomes an indicator of the personality in its key order. In the establishment of an education condition the requirements of the personality must be met in all parameters, therefore, large scale actions must be taken and all of us must have a stake in this process. The study of the impact on the quality of education in terms of pedagogical, psychological and physiological aspects of the student achievements is the demand of the modern age and provides a complex approach to the education. Today, we will talk about one of them – a pedagogical approach. The student's approach to the education, view and thinking are one of the matters conditioning their future activity. To study the students' pedagogical approach we determine the result through tests related to 4 educational philosophies - progressivism, existentialism, essentialism and perennialism. Upon the determination of the results it's possible to help to improve the situation. The study of the students in terms of their pedagogical approach to the training is important in correctly determining their paths both in terms of their participation in the training process and the future activity. Holding "determine your educational philosophy" test for them we provide opportunities to determine their achievement to view, knowledge, skills and habits that could meet the modern requirements and to direct them in the necessary direction when required. In this regard, we study the students' educational philosophies. The factors such as the aim and characteristic of the education, the characteristic of the training in terms of the participant, the purpose of the teacher – instilling the knowledge; raising independent learners in intellectual terms; instilling moral and political values; characteristic of the conceptions; the education management rules, etc. determine the philosophy of the education**.** To determine the students' philosophical approach to the education "Determine your educational philosophy" test was held among 20 students from group No 303 on "History teacher" specialty of "History and Geography" faculty at ASPU and the restults were determined. According to the results of the pedagogical test, while progressivist students were dominant, the essentialist students were also many, and there were few existentialist and perennialist students. It was planned to work with essentialist, existentialist and perennialist students and direct them towards progressive views. To do so, it's possible to hold discussions by designing classes based on various strategies and ensure the adoption of the effective results of the learner orientation upon the comparative methods when implementing the standard

Keywords: *Education, Student, Philosophy approaching , Thought, Activity*

1. Giriş

Günümüzde kurulan eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi, rekabete dayanıklılığı, şahsiyet yetiştirmesi daima ön planda tutuluyor. Nitekim şahsiyet yetiştiren eğitimde kalite genel eğitimin temel göstergesi olarak idrak ediliyor, onun temel sırasında şahsiyetin göstergesine dönüşüyor. Eğitim ortamının kurulmasında şahsiyet modelinin tüm parametrelerde talepleri karşılanmalı, bunun için geniş çaplı çalışmalar yapılmalı, her birimizin bu işte payı olmalı. Eğitimin kalitesine etkin öğrenci başarılarının sonuçlarının pedagojik, psikolojik ve fizyolojik yönler açısından öğrenilmesi modern çağın talebi oldu, eğitime kompleks yaklaşımı sağlar. Biz bugün onlardan biri hakkında, pedagojik yaklaşımı araştıracağız. Öğrencilerin eğitime yaklaşımı, düşünce

ve düşünceyi, onların gelecekteki faaliyetini gerektiren konulardandır. Öğrencilerin pedagoji yaklaşımını araştırmak için 4 eğitim felsefesine -progressivizm, ekzistentsializm, essentializm, perennializme ilişkin testlerle sonucu belirliyoruz. Sonuçlar belirlendiğinde durumun iyileştirilmesi yönünde onlara yardımcı olmak olur.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Öğrencilerin eğitime pedagojik yaklaşımına dair araştırılması onların hem eğitim sürecinde katılımı, hem de gelecek faaliyeti bakımdan kendi yollarının doğru mueyyenleşdirilmesine için önemlidir. Biz onlarla "kendi eğitim felsefeyi belirle" testini yaparak çağdaş taleplere cevap verebilecek düşünce, bilgi, beceri ve alışkanlıklara başarmalarını belirlemeye ve ihtiyaç duyulduğunda onları gerekli yöne yöneltmek fırsatını yaratmış oluyoruz. "Kendi eğitim felsefeni belirle" testi:

1. Eğitim için ne gereklidir?
A. Varlığın var oluş nedenini öğrenmek gerekir.
B. Geliştirme sağlamak için gerekli.
C. Bilgi ve beceri kazanmak için gerekli.
D. Doğru seçimleri yapmalısın.
2. "Öğrenen" in kim?
A. Öğrenilen bir organizmadır.
B. Öğrenilmiş akıl ve duygulardan oluşan eşsiz, özgür ve sorumlu bir şekilde yaratıldı.
C. Öğrenme, düşünen ve hisseden (entelektüel ve entelektüel olarak) bir varlıktır.
D. Öğrenilen bilgi ve beceri taşıyıcısı. Uzay geldiğinde öğrendiklerini kullanabilir.
3. Eğitim, insanların ihtiyaçlarını nasıl karşılamalıdır?
A. Yaşam problemleri ile yüzleşmek için şartlar yaratmak: gerçekçi seçimler, aşk çileleri ve sevinç, özgürlük sorunları, eylem sırası, ölen kişinin ölümü.
B. Tüm insanların ihtiyaçları için önemli olan bilgi ve beceri oluşumu.
C. Öğrencilerin entelektüel ihtiyaçlarını karşılamak.
D. İnsanların ihtiyaçları farklı olduğu için, eğitim öğrencilerin bireysel özelliklerinin gelişimine odaklanmalıdır.
4. Eğitim ortamı nedir?
A. Eğitim için bir ortam yaratmak gereklidir, böylece eğitim gerçek hayattaki materyaller ve halkla ilişkiler bağlamında kurulabilir.
B. Eğitim ortamı yaşamın özü olmalıdır. Burada, öğrenciler yaşamda hazırlanmamalı ve çalışılmamalıdır.
C. Eğitim ortamı, özgür öğrenmeyi, yaratıcılığı ve motivasyonu teşvik etmelidir. Öğrenicilere, ataların belirlediği normları takip etmediği izlenimini öğretmemelidir.
D. Eğitim hayatı tam olarak yansıtmaz, çocukların entelektüel yeteneklerini geliştirmesi ve geleceğe hazırlaması gereken verimli bir ortamdır.
5. Eğitimin amacı ne olmalıdır?
A. Yeni deneyimler temelinde gelişim, eğitimin temel bir özelliği ve amacı olmalıdır;
B. Eğitim sadece mutlak gerçekliğe, evrenselciliğe ve değişime odaklanmalıdır.
C. Her çocuğun bireysel olarak gelişimi eğitimin en önemli hedefi olmalıdır.
D. Öğrencilerin bilgi temellerini sağlamak
6. Okulun ana görevi ne olmalıdır?
A. Okul, kişinin çeşitli özelliklerine büyük önem verir ve bilincin gelişmesine odaklanır.
B. Okul çocuğun ihtiyaçlarına ve ilgilerine odaklanan “kapsamlı bir çocuk” için eğitim sağlamalıdır.
C. Metin, öğrencilere gerçek dünyayı anlamak için ihtiyaç duydukları bilgileri sağlamayı amaçlamalıdır.
D. Yeniden yerleştirme yolculuğundaki herkes, her öğrenciye yardımcı olmalıdır.
7. Okulun öğrenme ortamı nedir?
A. Öğrenci, öğrencilere rekabetten ziyade işbirliğini sağlayan grup hakkında düşünmelerini sağlar.
B. Okul öğrencileri gerçek özgürlüğü sağlar, böylece öğrenciler kendi gerçeklerini bulabilir ve kendi seçimlerini bağımsız olarak yapabilirler.
C. Okul öğrencileri "kitap dünyası" ile çevrelenmeli ve entelektüel ve eleştirel düşüncede kişilik eğitimini düzenlemelidir.
D. Okul, öğrencilerin disiplin kurallarına uymaları için uygun bir ortam yaratmalıdır. Öğrencinin bu konulara karşı tutumunu kontrol etmek için yenilikçi teknikler kullanın.
8. Öğrenme deneyimi nasıl etkili olmalı?
A. Öğrenciler çeşitli alternatif versiyonların seçiminde yer aldıklarında, öğrenme gerçekleşir.
B. Öğrenciler problem çözme temelli projelere pratik meseleler uygulayarak teorik prensiplere rehberlik ederler (kendini somutlaştırırlar).
C. Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan eğitim, öğrencilerin etrafındaki dünya ile okumaları sırasında gerçekleşir. Aynı zamanda, öğrenciler gelecekte uygulanacakları teorik konuları öğreneceklerdir (örnekten betona).
D. Evlat edinmeyi sağlayan eğitim, öğrenciler konuyla ilgili bilgilerini genişletmeye yönelik ciddi girişimlerde bulunduğunda gerçekleşir.
9. Bir öğretmenin rolü nedir?
A. Öğretmenler, öğrencileri ile düşünceli bir şekilde davranmalıdır. Onların öğretileri, en yüksek insani ilgiyi yansıtan yazılara ve literatüre dayanmalıdır.
B. Öğretmen, öğrenci başarı düzeyini belirlerken ya da incelerken, ilkelerini, önem değerlerini ve önemini belirten nedenleri tanımlamalıdır.
C. Öğrencileri öğretmeye yönlendirir ve yönlendirir. Öğrencinin eğitimi, yönetimin ya da ders kitaplarının belirlediği temellerin bilgisine değil, öğrencilerin çıkarlarına dayanmaktadır.

D. Öğretmen sorumlu bir liderdir ve ergenler, yetişkin dünyası ile çocukların dünyasını, yetişkinlerin özelliklerini ve gereksinimlerini anlayana kadar, koordine edici bir rol oynarlar.
10. Müfredat hangi konuları kapsamalıdır?
A. Müfredat, edebiyat, tarih, matematik ve doğa bilimlerinden anahtar fikirleri kapsamalıdır.
B. Müfredatın odak noktası, öğrencilerin kamu disiplinleri, uygulamalı bilimler ve meslek dallarında pro-aktif olması gerektiğidir.
D. Müfredat, insanlığa odaklanmalıdır. İnsan ve çevredeki çelişkilerin, tarihin, edebiyatın, sanatın ve felsefenin özelliklerini incelemek gerekir.
11. Hangi eğitim yöntemleri tercih edilmelidir?
A. Projenin yöntemi tercih edilmeli ve bu yöntemle öğrenciler problemi çözmeyi hedeflemelidir.
B. Anlatım, okuma ve tartışma zekayı geliştirmek için tercih edilen yöntemler olmalıdır.
C. Gösterilerin bilgi ve becerilerin öğretilmesinde önemli olduğu düşünülmelidir.
D. Sokrates Diyaloğu (sorulara dayalı sorular sırasında cevaplar elde etmek) öz disiplin için bir tercihtir.

Eğitim felsefesini tanımlamak

	Progressivizm	Perennializm	Essensializm	Eksistensializm
1	**B**	**A**	**C**	**D**
2	**A**	**C**	**D**	**B**
3	**D**	**C**	**B**	**A**
4	**B**	**D**	**A**	**C**
5	**A**	**B**	**D**	**C**
6	**B**	**A**	**C**	**D**
7	**A**	**C**	**D**	**B**
8	**B**	**C**	**D**	**A**
9	**C**	**A**	**D**	**B**
10	**B**	**C**	**A**	**D**
11	**A**	**B**	**C**	**D**

3. Bulgular

Eğitim hakkındaki felsefi görüşler açısından bakıldığında, eğitim yaklaşımları, öğrenmenin doğasına ve nasıl öğrendiğimize odaklanan 4 eğitim felsefesi açısından dünyanın dört bir yanında kullanılmaktadır. Bu felsefi eğilimler, Aşırılıkçılık, Perrenializm, Özcülük ve Varoluşçuluktur. Bu Eğitim Felsefeleri, "NASIL" nasıl "NASIL" olduğunu öğretmek ve müfredata odaklanmak için neye ihtiyacımız olduğuna odaklanmaktadır. Her felsefi görüş, müfredatın doğasını değiştiren farklı değerleri yansıtır. Öğrencilerin kendi yollarını belirlemelerine yardımcı olur. Eğitimin amacı, eğitimin özelliği, öğrenenin katılımcı açısından eğitimin özelliği, öğretmenin amacı - bilgilerin mənimsədilməsi; Entelektüel açıdan bağımsız öğrenenlerin yetiştirilmesi; Manevi ve siyasi değerlerin aşılanması; Kavramların özelliği; eğitimin yönetilmesinin kanunları vs. gibi faktörler eğitimin felsefesini belirler. Dikkatinizi bu Eğitim Felsefesine odaklayalım.

İlerici destekçiler eğitim içeriğine büyük önem vermektedir. Dikkat merkezinde daha çok çocuk olmalı ve fikirlerini aktif uygulama yoluyla denemelidirler. Uygulama sırasında ortaya çıkan sorulara cevap ararken eğitim daha önemlidir. Bu pasif olmayan aktif bir eğitimdir. Kişisel deneyimlerinde fiziksel ve kültürel bağlamdan öğrenir ve problemi çözer. Yaratıcı öğretmenler, öğrencilerin pratikte öğrendikleri öğrencilere yönelik bir deneyim ortamı yaratır. Müfredatın içeriği öğrencilerin ilgi ve sorularına dayanmaktadır. İlerleyen eğitmenler, öğrencilere belirli konuları ve olayları kısa sürede nasıl ele alacaklarını öğretmek için bilimsel yöntemi kullanırlar. Yakın bu süreç nasıl ele alınacağına odaklanır. Progresif eğitim felsefesi, 1920'lerin ortasında ve 1950'lerin ortasına kadar Amerika'da kuruldu. John Dy ana destekçilerinden biriydi. Çok muhafazakar, geleneksel ya da istikrarlı, değişmez, uzun ömürlülük felsefesi, çok yıllıkcılığın felsefesidir. Bu felsefeyi klasik eğitim tanımından elde etmek zordur. Çok yıllık destekçiler, eğitimin insan doğasında da belirsiz olduğunu düşünmektedir.

Perennialistler daha yüksek düzenli eğitim ve davranışa kontrol yoluyla öğrenilen fen ve teorilere eğilim gösterirler. Perrenialistler için okul esasen sonsuz inançları öğretim etmekle nedenleri ortaya çıkarmak için mevcuddur. Muallim anlatır ve söyler. Öğrenci ise pasif alıcıdır (kabul eden). Buna göre de gerçek ebedi; okul ortamında meydana gelen tüm değişiklikler yüzeyseldir. Perrenialistler, eğitimin amacının öğrencilere medeniyetin büyük fikirleri hakkında bilgi vermesi gerektiğine inanmaktadır. Onlar hesap yapılır ki, bu fikirler her dönemde sorunların çözümü için büyük potansiyele sahiptir Bu eğitim felsefesinin taraftarları 1963 yılında "Büyük Kitaplar" programını geliştirildiği Robert MaynardHucin ve sonradan batı kültürüne dair 100 büyük kitaba dayanan ve kurikulumu hazırlayan Mortimer Adler idi.

Temel bilgiler, bilginin öğrencilere sistematik ve düzenli bir şekilde aktarılması gerektiğine inanır. Bu muhafazakâr yaklaşım, okulun öğreteceği standartların entelektüel ve ahlaki yönlerini vurgular. Müfredat çekirdek, yanı sıra akademik bilgi ve becerileri kapsar. Bu eğitim felsefesi, perrenializme daha yakın olsa da, uzmanlar, müfredatın değiştirilebileceği fikrini de desteklemektedir. Eğitim pratik olmalı ve öğrenciler toplumun değerli bir üyesi olmaya hazır olmalıdır. Esansiyelin destekçilerinin örnekleri James D. Cooper (1959), H.G'dir. Rikover (1959), Paul Koperman (1978) ve TheodorSizer (1985). Dünya hakkında varoluşçu fikirler özneldir. Gerçekliğin iyilik olduğunu ve sadece insanın neyin doğru olduğunu belirlediğini düşünüyorlar. Varoluşçular dünyanın gerçek olduğuna ve gerçeklerin insanın yaklaşımına bağlı olduğuna inanırlar. Yani, herkes kendi gerçekliğine sahip olabilir. Bu iyiliğin özgürlükten geldiğini düşünüyorlar. Eksistensialistler, okulun, öğrencilerin kendilerini tanımlamaları ve toplumdaki yerlerini belirlemeleri için öğrencilere yardımcı olduğu bir yer olduğuna inanır. Okulda öğretilen konular sanat, etik ve felsefeyi açıklamalıdır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri öncelikle öğrencilere bireysel

öğrenme yollarında yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. Okul ortamındaki değişiklikler hem doğal hem de önemli olarak görülmelidir. Okul dışı ve bireyselleştirilmiş bir müfredat kullanmak mümkündür.

4. Sonuç ve Tartışma

Şimdi, öğrencilerin felsefi yaklaşımını eğitime göre tanımlayalım.

Tarih Felsefe Fakültesinin 303. sınıf öğrencisi "Tarih Öğretimi" ile Eğitim Felsefesinin Test Edilmesi 20 öğrenci arasında gerçekleştirildi ve sonuçlar belirlendi:

Öğrencilerin eğitime pedagojik yaklaşımına dair araştırılması onların hem eğitim sürecinde katılımı, hem de gelecek faaliyeti bakımdan kendi yollarının doğru mueyyenleşdirilmesi için önemlidir. Biz onlarla "kendi eğitim felsefeyi belirle" testini yaparak çağdaş taleplere cevap verebilecek düşünce, bilgi, beceri ve alışkanlıklara başarmalarını belirlemeye ve ihtiyaç duyulduğunda onları gerekli yöne yöneltmek fırsatını yaratmış oluyoruz.

№	Öğrencinin adı ve soyadı	proqressivizim	perennializm	essensializm	eksistensializm
1	Ahmedova Gulnaz	5			
2	Samadzade Pırlanta			6	
3	Gahramanova Aybeniz	4			
4	Aliyev Gurbanali		5		
5	Murtuzayev Hüseyin	6			
6	Aslanov Ceyhun		3		
7	Rahimov Elveda			5	
8	Nacafli Dilşad				4
9	Ahmedova Kifayat			7	
10	Bayramova Tahmina			5	
11	Beşirov Taleh	4			
12	Hasanov Natiq				5
13	Ahadzade Murad			6	
14	Cafarli Günel		6		
15	Süleymanova Şanba			6	
16	Hancanova Hüsniyye	4			
17	Rahimova Firuze			5	
18	Tapdıqlı Narmin		6		
19	Hüseynov Cahangir			5	
20	Amirli Nilufer	4			
	Toplam	**27**	**20**	**45**	**9**

Eğitimfelsefesindekigünceleğilimlerinadı	Öğrencinin adı ve soyadı	Ballar
Progressivizim	Ahmadova Gülnaz Qahramanova Aybeniz Murtuzayev Hüseyin Başirov Taleh Hancanova Hüsniyye Əmirli Nilufər	5 4 6 4 4 4
Perennializm	Aliyev Qurbanali Aslanov Ceyhun Cafarli Günel Tapdıqlı Nermin	5 3 6 6

Essensializm	Saməedzade Brilyant Rahimov Elvida Ahmedova Kifayat Bayramova Tahmina Ahadzade Murad Süleymanova Şanba. Rahimova Firuzə Hüseynov Cahangir	6 5 7 5 6 6 5 5
Eksistensializm	Nacafli Dilşad Hasanov Natiq	4 5

"Kendi eğitim felsefenizi belirleyin" başlığı altında "Tarih-Coğrafya" Fakültesi "Tarih öğretmenliği" alanında 303 üncü grup öğrencileri ile yapılan pedagojik testin sonuçlarına göre proqressivist düşünceliler avantaj teşkil etseler de, essensialist çok olmuş, eksistensialist ve perennialist düşünceliler ise azınlıkta etmişlerdir. Essensialist, eksistensialist ve perennialist düşünceli öğrencilerle iş götürerek onları ilerici fikirlere doğru yönlendirmek anlamına tutulmuşdur.20 den 6'sı proqressivist, 2'si eksistensialist, 8'i essensialist, sadece 4 neferiperennialist olmuşlar.Onlar çok yıllıklardır.

Öğrencilerin öğrenme başarılarını pedagojik olarak incelemek önemlidir. Çünkü öğrencilerin hem öğrenme sürecinde katılımı, hem de onun gelecek için kendi yolunun belirlenmesi faaliyetlerini etkileyen temel faktorlardır.Biz onlarla "kendi eğitim felsefeni belirle" testini geçirmekle modern taleplere cevap verebilecek düşünce, bilgi, beceri ve alışkanlıklara nail olmalarını belirlemek ve gerektiğinde onları doğru yöne yönlendirmek için fırsatımız var.

Görüldüğü gibi yapılan pedagoji testin sonuçlarına göre essensialist, eksistensialist ve perennialist görüşlü öğrencilerle iş yaparak onları ilerici düşüncelere doğru yönlendirmek öngörülmüştür. Bunun için çeşitli stratejiler temelinde dersler kurarak müzakereler yapmak, standartların gerçekleştirilmesi sırasında öğrenmenin etkin sonuçlarının karşılaştırmalı metot temelinde öğretilmesini sağlamak mümkündür.

Kaynakça

"Eğitim Gelişimi için Devlet Stratejisi". Bakü, 2013.
Müfredat Reformu: Çalışmalar, Çıktılar. Bakü, "Çevirmenler", 2011.
Devlet standartları ve genel eğitim programları, 03 Haziran 2010 tarihli Azerbaycan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Kararı.
A.Suleymanova "Eğitimin Temelleri". Bakü. Eğitim. 2014
Müfredat Geliştirme ve Uygulama Sorunları. Bakü, Kovsar, 2008.
Gedimova X. Etkileşimli öğretim yöntemleri, Bakü, 2005.
Alizade AA Yeni pedagojik düşünce. Bakü, "Adiloğlu", 2001.

Pedagoji Teknolojilerinin Uygulanması Sırasında Tatbikatın Düzenlenmesinde Fonksiyonel Bileşenlerin Rolü

PhD Gunel MEMMEDOVA
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
mammadova_1986@bk.ru
Gülnar HALİLOVA
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi
gulya022@gmail.com

Özet

Teknoloji bu veya diğer süreç uygulama yöntemleri (kuralları) ve araçlarına ilişkin bilgilerin toplamıdır. Pedagoji süreci teknolojisi fikrinin ortaya çıkması bilimsel-teknik ilerlemenin kuramsal ve pratik faaliyeti çeşitli alanlarında uygulanması ile ilgilidir. Teknoloji – yunanca kelimesi olup, "techne" (yetenek) ve "logos" (öğrenme) kelimelerinden oluşmuştur. Ürün üretme yeteneği, üretim sürecinin uygulanması için yöntem ve araçlara ilişkin bilgi toplamı anlamındadır. Demek, pedagoji teknolojisi teori ve pratik arasındaki aracıdır, bağlantıdır. Pedagoji teknolojisi eğitim sürecine yeni bir bakıştır. Bu bakışa dayanarak eğitim süreci geleneksel eğitimden farklı olarak azami ölçüde yönetilen süreç olmalıdır. Eğitim teknolojisi tarihi XX yüzyılı II kısmı bilgi testi yapmak üzere teknik araçlarının ortaya çıkmasından başlamıştır. Bilim adamları teknik kullanımı daha çok bilgilendirmek üzere yardımcı niteliği taşımaktadır. Fakat eğitim sürecinin ayrı ayrı aşamalarında tekniğin eğitim sürecine eklenmesi etkin bir biçimde gelişmektedir. Bilim adamları gelecekte öğretmen ve okulun yardımından faydalanmadan eğitim sistemlerinin bağımsız olarak kullanımı tahmin etmektedirler. XX yüzyılı 50 yıllarından itibaren bilimlerin araştırmaları başka yön almıştır. Sonuçta öğretim tekniği ve teknikleştirme değil eğitim tekniği ve teknolojisi anlayışları bilimsel deyime eklenmektedir. Uzmanlar ve öğretmenler kendileri eğitim tekniği fikrine tek anlamlı tavır takınmalıdırlar. Eğitim teknolojisinin gelişimi her bir ders öğretimi için teknoloji süreci oluşturma olanağı bulunmaktadır. Teknoloji uzmanlar "Teknoloji programlar" eğitim projeleri hazırlamaktadırlar. Öğretmenler adı geçen paketler ve projelerle çalışması sırasında tavsiye-örgütsel fonksiyonu yerine getirmektedirler. Pedagoji teknolojisi belirlenen hedefe uygun olarak bilgi, yetenek, alışkanlık ve ilişkileri biçimlendirmek ve faaliyette bulunmak üzere bir takım operasyonlar anlamındadır. Pedagoji teknoloji amaca uygun olarak bilgi, beceri, alışkanlık ve ilişkileri şekillendirmek ve faaliyetleri hayata geçirmek için operasyonlar koleksiyonu gibi anlaşılıyor. Pedagoji teknolojide beyin faaliyetinin aşagıdakı fonksiyonel bileşenlerini şöyle ayırabiliriz:1) idraki bileşen; 2) proje üretici bileşen; 3) yapıcı bileşen; 4) kommunikativ (iletişim) bileşen; 5) organizasyon bileşeni.İdraki bileşene öğreti, eğitimin amaçları, eğitim ettiği dersin içeriği hakkında bilgiler, öğrencileri öğrenmek, eğitim ilkelerini ve teknolojilerini öğrenmek, öğretici ve terbiye edici dersler gerçekleştirmek vs. Proje üretici bileşene uzak amaçları (perspektifleri), operasyonları, araçları içerir; Biçimlendirme cinsel farklar dikkate alarak hayata geçirilmelidir. Yapıcı bileşene önümüzdeki ödevini hazırlamak için operasyonlar koleksiyonunu öngörüyor. Kommunikativ bileşen öğrencilerle karşılıklı iletişim süreci sırasında faaliyet için operasyonlar koleksiyonunu içermektedir. Organizasyon bileşen ödevi hazırlamak ve gerçelleştirmek için operasyonlar koleksiyonunu öngörüyor. Gerek tatbikatın düzenlenmesinde, onun yönetiminde, ders sonrası eğitimi ve gezilerin geçirilmesinde organizasyon işinin rolünden sonucunun kalitesi bağlıdır. Buna dair örneklere dayanarak sunum yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Pedagoji, Teknoloji, Bileşen, Beceri, Alışkanlık*

Role of Functional Components in Organizing of Training in Application of Pedagogical Technologies

Phd. Gunel MAMMADOVA
Azerbaijan State Pedagogical University
mammadova_1986@bk.ru
Gulnar KHALİLOVA
Azerbaijan State Pedagogical University
gulya022@gmail.com

Abstract

Technology is a collection of knowledge on the methods (rules) and means of any processes. The appearance of the idea of technology of pedagogical process is related to the application of the achievements of scientific and technical progress to various fields of the theoretical and practical activities. Technology is a Greek word deriving from "techne" (skill) and "logia" (study). It means the knowledge collection of the skill to produce a product and the methods and means for performing the production process. So, the pedagogical technology is a means or connection between the theory and practice.The pedagogical technology is a new viewpoint for the training process. According to this viewpoint, unlike the traditional training the training process must be managed to the maximum extent. The history of the training technology starts from the appearance of the technical devices to check the knowledge in the II part of the XX century. The scientists believe that the use of the technology is rather an assistant for providing more information. However, the integration of the educational process into the education process of the technology in individual stages develops actively. The scientists predict that there will be an independent use of the teaching (training) systems without the help of the teachers and school. Beginning from 50s of the XX century the scientists' researches took another direction. As the result, the training technology and technologization terms enter the scientific circulation, not the training technology and technization. The specialists and teachers themselves do not have an unequivocal attitude towards the idea of the training technology. The development of the training technology shows that it's possible to establish a technological process to study all subjects. The technology specialists are designing "Technological programs" training projects. The teachers serve as an organizer when working with those packages and projects.In accordance with the purpose put forward the pedagogical technology is understood as a collection of operations to develop the knowledge, skills, habits and relations and perform the activity.The purpose of teaching technologies in accordance with the knowledge, skills, habits and to build relations and activities for the implementation of the operations collection seems.The following functional components can be divided in such brain activity of educational technology:1. cognitive components; 2. project components manufacturers; 3. structural elements; 4. communicative components; 5. organization of components.Cognitive components of the content of the lesson, students learn principles and technology, education and culture, education, teaching purposes of training and education that information on to explore beacon to conduct lessons etc.The project consists of the components

manufacturer, operations, means a distant targets (prospects); Formation should be implemented taking into account gender differences. Constructive component to the next task is to prepare the operations collection. Students communicative components of the communication process transactions for the collection covers the activities of mutual. Organizational components, and provides instructions to prepare for the operations collection.As in the organization of training, teaching and educational and organizational work related to the results of the visit, his leadership role in the quality of. Presentations will be made based on examples of this.
Keywords: *Teaching, Technology, Components, Skills, Habits*

1. Giriş

Teknoloji bu veya diğer süreç uygulama yöntemleri (kuralları) ve araçlarına ilişkin bilgilerin toplamıdır. Pedagoji süreci teknolojisi fikrinin ortaya çıkması bilimsel-teknik ilerlemenin kuramsal ve pratik faaliyeti çeşitli alanlarında uygulanması ile ilgilidir. Teknoloji – yunanca kelimesi olup, "techne" (yetenek) ve "logos" (öğrenme) kelimelerinden oluşmuştur. Ürün üretme yeteneği, üretim sürecinin uygulanması için yöntem ve araçlara ilişkin bilgi toplamı anlamındadır. Demek, pedagoji teknolojisi teori ve pratik arasındaki aracıdır, bağlantıdır. Pedagoji teknolojisi eğitim sürecine yeni bir bakıştır. Bu bakışa dayanarak eğitim süreci geleneksel eğitimden farklı olarak azami ölçüde yönetilen süreç olmalıdır. Eğitim teknolojisi tarihi XX yüzyılı II kısmı bilgi testi yapmak üzere teknik araçlarının ortaya çıkmasından başlamıştır. Bilim adamları teknik kullanımı daha çok bilgilendirmek üzere yardımcı niteliği taşımaktadır. Fakat eğitim sürecinin ayrı ayrı aşamalarında tekniğin eğitim sürecine eklenmesi etkin bir biçimde gelişmektedir. Bilim adamları gelecekte öğretmen ve okulun yardımından faydalanmadan eğitim sistemlerinin bağımsız olarak kullanımı tahmin etmektedirler. XX yüzyılı 50 yıllarından itibaren bilimlerin araştırmaları başka yön almıştır. Sonuçta öğretim tekniği ve teknikleştirme değil eğitim tekniği ve teknolojisi anlayışları bilimsel deyime eklenmektedir. Uzmanlar ve öğretmenler kendileri eğitim tekniği fikrine tek anlamlı tavır takınmalıdırlar. Eğitim teknolojisinin gelişimi her bir ders öğretimi için teknoloji süreci oluşturma olanağı bulunmaktadır. Teknoloji uzmanlar "Teknoloji programlar" eğitim projeleri hazırlamaktadırlar. Öğretmenler adı geçen paketler ve projelerle çalışması sırasında tavsiye-örgütsel fonksiyonu yerine getirmektedirler. Pedagoji teknolojisi belirlenen hedefe uygun olarak bilgi, yetenek, alışkanlık ve ilişkileri biçimlendirmek ve faaliyette bulunmak üzere bir takım operasyonlar anlamındadır. Pedagoji teknoloji amaca uygun olarak bilgi, beceri, alışkanlık ve ilişkileri şekillendirmek ve faaliyetleri hayata geçirmek için operasyonlar koleksiyonu gibi anlaşılıyor.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Pedagoji teknolojide beyin faaliyetinin aşagıdakı fonksiyonel bileşenlerini şöyle ayırabiliriz:
1) idraki bileşen; 2) proje üretici bileşen; 3) yapıcı bileşen; 4) kommunikativ (iletişim) bileşen; 5) organizasyon bileşeni.

İdraki bileşene öğreti, eğitimin amaçları, eğitim ettiği dersin içeriği hakkında bilgiler, öğrencileri öğrenmek, eğitim ilkelerini ve teknolojilerini öğrenmek, öğretici ve terbiye edici dersler gerçekleştirmek vs. Proje üretici bileşene uzak amaçları (perspektifleri), operasyonları, araçları içerir; Biçimlendirme cinsel farklar dikkate alarak hayata geçirilmelidir. Yapıcı bileşene önümüzdeki ödevini hazırlamak için operasyonlar koleksiyonunu öngörüyor. Kommunikativ bileşen öğrencilerle karşılıklı iletişim süreci sırasında faaliyet için operasyonlar koleksiyonunu içermektedir. Organizasyon bileşen ödevi hazırlamak ve gerçelleştirmek için operasyonlar koleksiyonunu öngörüyor. Gerek tatbikatın düzenlenmesinde, onun yönetiminde, ders sonrası eğitimi ve gezilerin geçirilmesinde organizasyon işinin rolünden sonucunun kalitesi bağlıdır. Bu yazıda örgütsel bileşen hakkında daha fazla konuşacağız. Eğitimin ve yetiştirmenin etkinliği öğretmenin örgütsel yeteneklerine bağlıdır. Bu yetenekler 2 şekilde ortaya çıkar:
-Her şeyden önce, öğrenciyi önemli görevlerin yerine getirilmesi için organize etmeyi, pekiştirmeyi, teşvik etmeyi ve onlara makul bir düzeyde fikir ve inisiyatif vermeyi sağlar.
-İkinci olarak, faaliyetlerini düzgün bir şekilde organize etme yeteneği: çalışmalarını gerektiği gibi organize etme ve yönetme becerisi.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri için organizasyonel kapasite çok önemlidir. Öğretmenin organizasyonel yeterliliği eğitim sürecinde kendini gösterir. Bu tür olgulara cevap verebilen öğretmen-öğrenci topluluğunun örgütlenmesine, güçlendirilmesine ve motive edilmesine yardımcı olur. Bu öğretmen örgütsel çalışmalarını bir iş meselesinde gösterir, çalışmasını planlamaz, kontrol etmeye çalışır, zamanı doğru hisseder, doğru planlar, zaman kaybetmez. Böyle öğretmenler, iyi bir örgütsel örüntüyü etkin bir şekilde kullanabilirler. Bu yetenek, çocukları birleştirmek, onlarla başa çıkmak, görevleri paylaşmak, işlerini planlamak, neler yapıldığını özetlemek ve benzeri şeyleri bir araya getirmektir. Kendini kendi yolunda gösterir.
Pedagojik süreç, öğretmenlerin öğrencilerle doğrudan etkileşimde gerçekleşir. Bu ilişki bir dizi faktörle karakterizedir ve pedagojik süreci etkiler. Diğer faktörlerle birlikte, pedagojik sürecin etkinliği öğretmenin örgütsel faaliyetlerine bağlıdır. Bu aktivitenin yüksek düzeyde organizasyonu pedagojik süreci olumlu yönde etkileyerek daha etkili hale getirir. Örgütsel yeteneklerin öğretmenlerin pedagojik yeteneklerine dahil edilmesi, öğretmenlerin faaliyetlerinde özel bir yer edinme yeteneğinin temel faktörlerinden biridir.

Önder eğitimci A. Makarenko, yetiştirme çalışmasını öncelikle örgütsel çalışma olarak adlandırdı. Örgütsel çalışmanın zayıflığının, yalnızca bir derste değil, bir süreçte değil, tüm okul çalışmasında ve tüm öğretmenlerin faaliyetlerinde olumsuz tezahürlerini gösterdiği bir gerçektir. Öğretmenin organizasyonel aktivitesi, pedagojik süreç için gerekli olan amacı, içeriği, şekli ve yöntemleri birleştirir. Problemi pedagojik sürece uygun bir şekilde koymak, sürecin sonraki aşamaları üzerinde, yani içeriğin, formun ve yöntemin doğru ve optimal seçiminde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

3. Bulgular

Başlıca konulardan biri öğretmenin örgütsel faaliyetlerinin içeriğidir. Bu konuyu geniş bir yelpazede ve farklı yönleriyle açıklığa kavuşturmaya çalışırsak, şu şekilde özetlenebilir:
- öğrencilerin önündeki amaç, görev ve sorunları belirleme;
- Bireyin, grubun ve ekibin göreceği çalışmayı tanımlamak;
- Konu konusu sürecin "özne-konu" işbirliği koşullarında örgütlenmesi;
- gruplar arası ve gruplar arası etkileşimin sağlanması;
- Grup, kolektif ve bireysel bireylerin kendini geliştirmesi için şartlar yaratmak;
- genel tartışmada öğrencilerin katılımı; - gruplar arası görüş alışverişi organizasyonu;
- Sonuçları özetleyin, değerlendirin ve benzerleri.

Öğretmen bu organizasyonel etkinliği bir sistem olarak algıladıysa, o zaman bir dizi alt sistemin varlığını küçümsemek istenebilir. Çünkü, bu çalışmaların (aşamaların) her birinin gerçekleştirilmesi sürecinde, öğretmen tümüyle dinamik bir sistem oluşturan birbiriyle ilişkili bir dizi işlem gerçekleştirir. Öğretmenin organizasyonel etkinliği pedagojik sürecin kalitesini ve kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan pedagojik faaliyeti ve psikolojik etkisinin kombinasyonuyla şekillenir. Pratik olarak, etkinlik tam teşekküllü bir pedagojik süreç sağlayarak psikolojik olarak etkilidir. Bununla birlikte, karşı tarafın gelişim düzeyi, yani sınıf, konuya ilgi, motifler, öğretmenle ilişkiler, bireysel öğrencilerin seviyesi, ilişki ilişkileri düzeyi vb. Göz ardı edilebilecek bazı faktörler vardır. Olumlu etkileri öğretmenlerin performanslarını ve örgütsel performansın kalitesini de etkiler ve düşük seviyenin de öğretmenlerin örgütsel faaliyetlerinin tam olarak gerçekleştirilmesi üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Bu nedenle, örgütsel faaliyetler sadece öğretmenin "öz-örgütlenme" becerileriyle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda bir bütün olarak pedagojik sürecin tüm yönlerini ve aşamalarını da kapsamalıdır. Eğitim ya da eğitim sürecinde "küçük" bir unsurdan kaçınılmamalı ve pedagojik sürecin etkinliği üzerinde olumlu bir etkisi olabilecek her fırsatta yetkin bir şekilde kullanılmalıdır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu aktivitenin temel özelliklerinden biri, kendi kendini örgütleme, öz-düzenleme ve diğer insanların (öğrenciler, öğrenciler) faaliyetlerini organize etmenin işlevlerini yerine getirmesidir. Burada çözülmesi gereken sorun, konunun amacının doğru olmasını ve bunun için gerekli olan faaliyet türünün niteliğinin ve etkililiğinin ele alınmasını sağlamaktır. Bununla birlikte, bu aktivitenin, özellikle de öğretmenin örgütsel faaliyeti, bu aktivitenin sonucunun yanısıra, ikincisinin faaliyetinin (yani faaliyet, heves, etkileşim, eylemsizlik, yaratıcılık, örgütlenme, kolektivizm vb.) Sonucuna bağlıdır. Yüksek sonuçlar bu aktivitenin verimli olduğunu ve düşük verimliliğin ve verimsizliğin düşük olduğunu göstermektedir.

Eğitimin niteliği organizasyonun organizasyon, yönetim, sınıf çalıştayları ve gezilerdeki rolüne bağlıdır ve örnekler sunulacaktır.

Ortaokul öğretmeni Aygun Badalova'nın 1. sınıfında düzenlenen "Dostluk Yardımı" örneği -№ 117 orta okul. Öğretmen, Azerbaycan masallarına dayanarak "Tıq-tıq khanym" temelinde "Dostluk yardımı" nı öğretir.

Standart:

1.1.2. Dinlediği şey hakkındaki görüşünü paylaşıyor.

1.2.1. Olaylar ve resimler hakkında gördüğü şeylerden bahsedin.

1.2.3. Cümlenin uygun mimik ve jestlerle ifade eder.

Amaç;

1. Özgürlük hakkında duyduğu görüşe karşı tutumunu ifade eder.
2. Tık-tık Khanum'un masalında neler olduğunu açıklar.
3. "Tık-tık hanum" masalında yer alan imgelerle ilgili sözleri jestleri ve jestleri ile içerir.

Entegre standartı:

Güzel sanatlar. 2.1.4. Basit ve renkli kalemlerle bir yüzey görüntüsü oluşturur.

Müzik. 3.1.1. Öğrenmek için öğretmenin okuma örneklerini tekrarlayın.

Seçilmiş olan standartların nasıl uygulanacağını şimdi öğrettiğimiz dersin örneklerini izleyeceğiz, konuyu temsilen "Tıq-tıq hanımefendi" nin öğretmeni birinci sınıfla buluşabildi. Tyk-Tyk Hanum masalları arkadaşlıkları yansıtır. Bunu yapmak için, öğretmen dersin standartlarını yerine getirmek için masal-oyun oyunlarını düzenlemektedir. Görüntülere göre, öğretmen çocukların karakter ve görünümlerinden sorumludur. "Tıq-tıq hanum" masalsı da, çocukların ilginç ve yaşa uygun oldukları için metni seçmelerini kolaylaştırır. Bunun için ilk olarak modern öğretim dersine dayanan bir motivasyon aşamasıyla bir ders başlattı.

Motivasyon:

Çocuklar, sevdiklerinizi kim düşünüyorsunuz?

Kararları dinlemek.

Arkadaşlarının çoğunu arkadaş olarak kim düşünüyorsun? Onlarla nasıl tanışıyorsunuz? Arkadaşlarınızla bir şeyler paylaşıyor musunuz? Neden onlara yakın hissediyorsunuz? Arkadaşlarınız olmasaydı, nasıl hissedersiniz? Ne yapmamız gerekiyor?

Çocuk varsayımlarını aldıktan sonra, öğretmen çocuklara araştırma sorusu verir.

Çocuklar nasıl arkadaşlık kurabilir ve koruyabilir?

Onunla yüzleşelim.

Öğretmen, araştırma sorusuna göre çeşitli şekillerde sorular sormakta ve çocuklara düşüncelerini açıklığa kavuşturmak ve bu oyundan sonra tartışmaya devam etmek için bir oyun oynamalarını anlatmaktadır. Oyunu tamamladıktan sonra, Rollup temanın teması üzerine tartışmalara devam ediyor. "Tık-tığ Hanum" masalı, beş engele uygun çocukları seçerek, onlara sahneye katılacakları yönde metin sunmakta ve rollerine göre tavsiyelerde bulunurlar. Çocuklar, önümüzdeki 15-20 dakika için hazırlanıyorlar ve daha sonra oyunu gösteriyorlar. Öğrencinin gözlemci rolü olarak rol oynayan çocuklara eğitim verilmesi tavsiye edilir. Öğretmen de bütün sınıfı takip eder ve gerekirse yönergeler verir.Toptan sonra oyun gösterilir ve tartışmalar devam eder inşa edilmiştir.

Sonuç olarak, öğretmen yaratıcı bir ev ödevi verir. Öğretmen bu rol oyununu düzenleyerek ana arkadaşlık noktalarının benimsenmesine odaklanır. Bu konular iyi anlaşılmıştır.Çocuklar arkadaşlıklar kurmak için çok fazla fedakarlık yapabileceklerinin farkındadırlar. Ona bir değer vermelisin.
Bu eğitim süresince standartlar (entegre standartların yanı sıra) gerçekleştirilmiş ve çocuklar eğitilmiştir.
Bu "Arkadaşlık yardımı" konusuna birinci sınıf programında 3 saat zaman ayrıldığı için öğretmen "Tık-tık hanım" masalını ek olarak giriş etmiştir. Talim sırasında gerçekleştirilen rollü oyunlar çocuklarda becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynar.

Kaynakça

F. Aliyeva ve diğerleri. Modern öğrenme teknolojileri. Bakü. "MBM" 2015.
A.Nazarov. Modern öğrenme teknolojileri. Baku. ADPU yayınevi. 2012.
İlköğretim dersleri için yeni konu müfredatı için günlük planlama modelleri. Bakü, Kovsar, 2010.
Genel Eğitim Okulları 1-4. Sınıflar için Konu Müfredatı, Bakü, 2008.
A.Mehrabov, Azerbaycan'da eğitimin modern sorunları. Baku. "Çevirmen".
A.Mehrabov ve diğerleri "Pedagojik teknolojiler". Bakü 2006.
Alizade AA Modern Azerbaycan okulunun psikolojik sorunları. Bakü, "Pedagoji", 2004.

Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlikleri ile Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki

Ali AKAN
Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü
aliiakan@hotmail.com
Doç. Dr. Recep ÇAKIR
Amasya Üniversitesi
recepcakir@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini, Erzincan ili merkezinde görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Stillerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği" ve "Stratejik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi, bağımsız örneklem t-testi ve One-Way Anaova testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yöneticilerin, okullarda çatışmalar oluşmadan demokratik ve insan merkezli bir iklim oluşturmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yönetici,Stratejik liderlik, Çatışma çözme stilleri*

The Relationship Between Administrators' Strategic Leadership and Their Conflict Resolution Styles

Ali AKAN
Erzincan National Education Directorate
aliiakan@hotmail.com
Assoc. Prof. Dr. Recep ÇAKIR
Amasya University
recepcakir@gmail.com

Abstract

Theaim of this research is to examine the relationship between school administrators' strategic leadership and conflict resolution styles according to classroom teachers working in primary schools. The sample of the study is composed of 100 classroom teachers working in Erzincan province center. Inthestudy, "Scale of Determining Teachers' Perceptions of Conflict Resolution Styles of School Principals" and "Strategic Leadership Scale" were used as data collection tool. In the data analysis, pearson correlation, independent sample t-test and One-Way Anaova tests were run. According to the results of the study, there was a positive and significant relationship between the school administrators' strategic leadership and their conflict resolution styles. It is suggested that the administrators should create a democratic and human-centered climate without conflicts in the schools.

Keywords: *Administrators, Strategic leadership, Conflict resolution styles*

1. Giriş

Okul; idareci, öğretmen, öğrenci ve öğretim dışı görevlilerden oluşan, belli bir plan ve programı olan, yeri ve konumu yasa ve kanunlarla belirlenmiş, eğitim ve öğretim faaliyetleri veren sosyal bir örgüttür (Sezgin,2009). Ayrıca, okullar bünyelerinde çok farklı bileşenleri barındıran kurumlardır. Bu bileşenler sosyal, kültürel, siyasal, çevresel olarak örneklendirilebilir. Günümüz okullarının bu bileşenleri karşılayacak yapıda olması ve buna göre birey yetiştirmesi toplumun temel beklentileridir. Okulların etkili yönetilmesi ile bu beklentiler gerçekleştirilebilir. Okulların verimli bir şekilde yönetilebilmesi iyi yetişmiş, iletişimi etkili, teknolojiyi takip eden ve etkili kullanan, misyon ve vizyon sahibi, hep ileriye dönük, yenilikçi, takım çalışmasını yapabilen liderler vasıtasıyla gerçekleşebilir (Aydın, 2005). Şahin'e (2000) göre okul yöneticileri mesleki gelişim, araştırma becerileri, insan kaynakları yönetimi, okul çevre ilişkileri, öğrenci işlemleri, kurum işletmeciliği, personel işleri gibi birçok alanda yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin sahip olması gereken bu yeterlilik alanlarından biri de liderliktir. Okul yöneticilerinin etkili ve başarılı bir okul iklimi oluşturabilmeleri için sorumluluklarını bilmeleri ve bu sorumlulukları okullarda uygulamaları liderliğin bir parçasıdır. Okul yöneticilerinin etkili liderlikleri ile sorumluluklarını bilmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2015). Okullarda lider, başarıya ulaştırıcı hedefleri olan ve hep önde olmayı amaç edinendir. Büyük gruplar bu liderler sayesinde hedeflere daha çabuk ulaşır. Kaya (1991)'ya göre okulu stratejik amaçları yönünde geliştirmek ve okulu başarıya taşımak isteyen bir okul yöneticisi, gerçek anlamda bir lider olmak zorundadır. Okulu yöneten kişide liderlik vasıfları yoksa o kişinin kurumu başarılı yapma şansı azdır. Çünkü kurumlar başarıya gerçek liderler ile ulaşırlar (Şimşek, 2002).

Bir okulun hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesi öğrencilerin başarılarını da etkilemektedir (Gedikoğlu, 2015). Etkili yönetilen okullarda öğrencilerin %72'sinin sosyal, kültürel ve akademik olarak başarılı olabilecekleri yönünde bir beklenti oluşabilmektedir. Bu yönü ile okul yöneticilerinin öğrenci başarıları üzerine de doğrudan veya dolaylı etkileri olduğu anlaşılmıştır. Okullarda insan faktörünün baskın olması lider olan yöneticileri uzman olmaya zorlamaktadır. Çünkü insanın olduğu yerde olumlu ve olumsuz faktörler bir arada olup bu durum kurumda okul iklimini etkilemektedir. Eğitim lideri olan okul yöneticisi okul iklimini olumlu yönde geliştirmek durumundadır (Doğan, 2012). Okullarda insan ve madde kaynaklarını etkili kullanmak okulda oluşabilecek çatışmaları engelleyerek okul iklimine katkı sağlar. Okulun başarıya ulaşmasında, gelişen dünyaya ayak uydurmasında, yenilikleri takip etmesinde ve geleceğin eğitim şartlarının oluşturulmasında stratejik liderlere ihtiyaç vardır. Bu maksatla liderliğin eğitimle bütünleştirilmesinde temel faktör okul yöneticileridir (Turan, 2014). Okul yöneticileri liderlik rolleri gereği örgütteki tüm personelin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve bu potansiyellerini doğru yerde doğru zamanda kullanmalarını sağlarlar. Potansiyellerini doğru yer ve zamanda kullanan personel hem örgütü hem de yöneticiyi başarılı kılar.

Lider ve Liderlik

Bass'a (1985)) göre liderlik, grup etkinliklerini grubun hedeflerine ulaşması amacına yönelik olarak etkileme gücüdür. Liderlik için hedeflere ulaşma ve yeni hedefler oluşturma birinci şarttır. Çelik'in (2013, s10) çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlardan aktarımına göre liderlik:

- Görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir,
- Güçlü bir etkidir,
- Etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür,
- Lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir,
- Onu izleyenlerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmaktır,

Gardon'a (1993) göre lider, üstün zekalı ve çok yetenekli kişiler değildir. Sadece yetenek ve zekalarını geliştiren kişilerdir. Araştırma, inceleme ve okuma sonucu liderler toplulukları harekete geçiren kişiler olurlar. Liderlik, grupları zihinsel ve bedensel olarak hazırlama, onları harekete geçirme ve faaliyet gerçekleştirme şeklidir. Etkili liderler yönettikleri birimi amaçları doğrultusunda sürekli motive eder. Başarıya ulaşan örgüt personelleri liderleri tarafından motive edilmiştir. Lider, işini doğru yapan ve doğru işi doğru zamanda yapan kişidir (Sığrı ve Gürbüz, 2014). Doğru zamanda doğru işler yapan liderler büyük planları başarıyla uygulayan kişilerdir. Eğitim ortamlarında liderler okulun stratejik planlarını başarıyla uygularlar. Bu yönü ile okul yöneticileri birer stratejik liderdirler. Okul yöneticisi olan lider kişi veya kişilerin davranış, tutum ve değerlerini olumlu yönde etkiler (Sığrı ve Gürbüz, 2014). Bunun sonucunda okul çalışanlarında stratejik karar verme ve örgütsel değerleri bilme özellikleri gelişir. Şişman'a (2003) göre lider, örgütü amaçları doğrultusunda yaşatan ve ilerleten kişidir. Lider, bu yönü ile kişilerde bulunan potansiyel gücü çalıştırır. Örgütün ilke ve hedeflerini kişilerin gücü ile birleştirip verimli bir iklim oluşturur. Bu olumlu iklim personellerin yüksek performans standartları ortaya koymalarını sağlayarak örgütü sürekli dinamik tutar.

Liderler, takipçilerini amaçlara ulaştırmak için işbirliği yapmanın önemi konusunda ikna etmeye çalışırlar. Başka bir deyişle liderler kişi veya grupların önemsiz isteklerini örgütün önemli hedefleri için vazgeçirmeye çalışırlar. Onlara ilham vererek onları ikna ederler (Hoy ve Miskel,2012).Sonuç olarak sosyal bir süreç olan liderlik, grup üyelerinin aktivitelerini düzenleyen ve onları güdüleyerek paydaşların güçlü yönlerini sağlamaktır.

Stratejik Liderlik

Literatürde stratejik liderlikle ilgili birçok tanım yer almaktadır.1980'lerde stratejik liderliği ilk kez ifade eden Adair (2013) stratejik liderliği, örgütün değişim zamanlarında liderlik kademelerinde beklenenleri başarılı bir şekilde yerine getiren kişi olarak tanımlamaktadır. Altınkurt'a göre (2010) stratejik liderlik, örgütün içinde bulunduğu iç ve dış çevreyi doğru analiz ederek stratejileri oluşturmak, doğru zamanda stratejileri uygulamak, değerlendirmek ve içinde bulunulan ortama uygun liderlik davranışında bulunmaktır. Bu tanımlarda vurgulanan stratejik liderin özelliklerinin başında örgütteki iç ve dış olumsuzlukları tespit ederek bir fırsata çevirebilmesidir. Uygun stratejiler dahilinde örgütün varlığını devam ettirebilmesi, örgütü istenilen noktaya taşıyabilmesi önemli bir stratejik liderlik vasfıdır. Eğitim kurumlarında amaca ulaşmak için gideceği yolları belirlemesi gereken liderin temel özelliklerinden biri stratejik lider özelliklerini sergileyebiliyor olmasıdır. Stratejik liderler stratejik düşünebilme yetisine sahip kişilerdir. Aynı zamanda stratejik davranma özellikleri ön plandadır.

Ülgen ve Mirze (2004) stratejik liderliği, liderliğin daha spesifik ve karmaşık bir tipi olarak ifade etmektedirler. Yani bir lider için hangi özellikler varsa aynı zamanda stratejik liderler için de bunlar geçerlidir. Stratejik lider, örgüt içindeki karmaşık ve çoklu yapıyı başarılı bir şekilde yönetir. Yenilikçi rekabet duygusunu tüm paydaşlar üzerine etkili bir şekilde yayar. Okul yöneticisinin etkili ya da etkisizliği stratejik yönetim sürecinde okulun başarısını etkilemektedir. Aynı ve belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelen personelin kabul edeceği stratejileri uygulama becerilerine sahip olmak stratejik liderliğin önemini göstermektedir (Eren, 2003). Bu stratejik liderler okullarda takım kurup insan kaynaklarını iyi yönetir. Stratejik lider, örgüt içi faaliyet ve çatışmaları yeni bir perspektife sokar. Tüm çalışanlara önemli olduklarını hissettirirler. Onlardan detaylara takılıp kalmamalarını isterler (Tabak, 2005). Örgütün faydalı olduğunu üyelere aşılarlar. Yüksek performans sergilemeleri için yol haritası çizerler. Hizmet standartlarının oluşması için güven duygularını en üst seviyeye çıkarırlar. Stratejik liderler değişim ajanları olduklarından dolayı mevcut durumdan rahatsızdırlar ve doyumsuzdurlar (Werner, 1993). Değişimin hırslı savunucuları oldukları için daima stratejik sıçrama isterler. Gelecekte daha iyi olmak birinci hedefleridir. En iyiyi ve en günceli yakalamak için çalışan işçilerdir.

Adair'e (2013) göre stratejik liderlik uygulamaları üç halka modeli ile açıklanır. Modelde stratejik liderden üç rol beklenir. Bunlar; ortak amaca ulaşmak,takım kurmak ve insan kaynaklarını geliştirmektir. Adair (2013) bu üç noktayı temel alarak, stratejik liderlik uygulamalarını yedi boyutta ele almıştır.Bunlar:

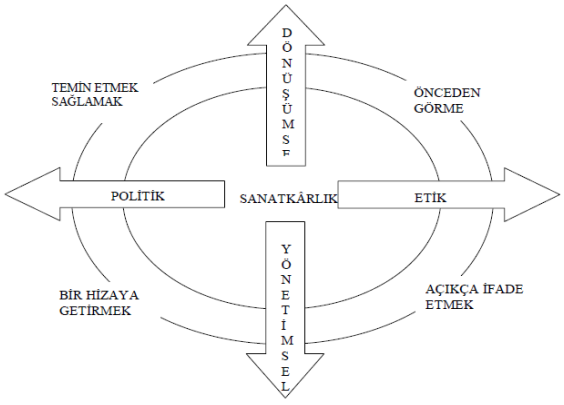
1-Okulun tamamı için bir yön belirleme.
2-Başarılı bir strateji takip etme.
3-Stratejileri yönetme.
4-Örgütlenme ve kenetlenme.
5-Takım ruhunu ortaya çıkarma.
6-Okulu topluma ve çevreye bağlama.
7-Bugünün liderlerini seçme ve yarının liderlerini yetiştirmedir.

Okullarda stratejik liderler, değişim için gücün önemli olduğunu ve bu gücün de değişik stratejilerle elde edileceğini bilirler. Geleceğe bakış açıları ve vizyonları güncel stratejileri ile belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda okul yöneticisinin stratejik liderlik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderliklerinin Karşılaştırılması*

Stratejik Liderler Ne Yaparlar?	Stratejik Liderlerin Karakteristik Özellikleri Nedir?
Okulun stratejik yönünü belirlerler	Yorulmak nedir bilmezler
Stratejik kariyer geliştirirler	Stratejik düşünce modelleri vardır
Paydaşları okulun stratejilerine yönlendirirler	Sistemsel bakış açıları vardır.
Stratejik dönüşüm hamleleri yaparlar	İletişim ağları profesyonelcedir.
Okulun stratejik gücünü geliştirirler	Etkili müdahale noktalarına sahiptirler

Okul yöneticilerinin stratejik liderlik potansiyelleri ve bu potansiyelleri olumlu veya olumsuz durumlarda devam ettirebilmeleri için vizyona yönelik uygulamalı stratejik planları gerekir. Bunun için taktikler bütünü olan planlama, her türlü duruma uygun olarak el altında hazır bulundurulmalıdır (Çelik,1995).Okullarda tepe yönetici olan stratejik lider,sosyal ve kültürel çevrede oluşabilecek riskleri ve çatışmaları örgütün lehine çevirdiği ölçüde tepede kalabilir. Pisapia (2007),stratejik liderde bulunması gereken dört özelliği şekilde 1'de belirtmiştir.Pusula nasıl gemilerde kaptana yön gösteriyorsa bu dört özellik de stratejik okul yöneticilerine örgütte yön gösterir ve paydaşların yönlerini bulmalarını sağlar.



Şekil 1. *Stratejik liderlik çarkı* (Pisapia, 2007; Aktaran: Kılınçkaya, 2013, s.42)

Çatışma ve Çatışma Çözme Stilleri

Çatışma kavramı değişik kişi ve gruplarca farklı şekillerde ifade edilmiştir. Eren (2004),çatışmayı bir örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışmaları sonucunda ortaya çıkan, normal faaliyetlerin durmasına veya azalmasına neden olan olaylar olarak tanımlamaktadır. Cafoğlu'na (1996) göre çatışma, bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun güçlükle karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulma şeklidir. Rahim (1992) ise çatışmayı, sosyal ilişkiler içinde bulunan insanlar arasındaki anlaşmazlık, uyuşmazlık veya ahenksiz olarak kendini gösteren fiiller olarak belirtmiştir. Çatışmaların temelinde zıt görüşler, anlaşamamak, baskın ve ben merkezli fikirler olabilmektedir. Taraflar ve kişiler kendi fikirlerini ön plana çıkarmak istediklerinde, karşı tarafı psikolojik baskı altında tutma girişimlerinde ortaya çatışma çıkması kaçınılmazdır. Ertekin'e (2006), göre kişi rahatsız edildiğinde veya engellendiğinde çatışmaya neden olabilecek tepkiler verecektir. Çatışmanın engellenmesi için kişideki olumsuz durum unsurları kaldırılmalıdır. Çatışmaların çoğu belli bir olumsuz birikim sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sürecin temelinde bastırılmış kişiler ve onların düşünceleri yer almaktadır. Kendilerini uygun yer ve zamanda ifade edemeyen bireyler çatışmayı başlatacak zemin ararlar. Çatışmalarda birbirine uyumsuz durumlar vardır. Duygu, düşünce veya amaç farklılıkları olan kişiler bu uyumsuzlukları yaşayabilirler. Bu gibi durumlar çatışmaya dönüşebilir (Aşan ve Aydın, 2006). Çatışma böyle durumlarda eylemsel veya düşünsel süreçlerde olur. Güç ve statü durumları da çatışma sürecini körükler. Örgütlerde istenmeyen bu durumlar, yöneticiler tarafından engellenmelidir. Gün içerisinde örgüt paydaşları sekiz ile on saat arasında çalışıyorlar. Bu sürede çalışanlar arasında çatışmaların olması normaldir (Yeniçeri, 2009). Çalışanların eylemsel ilişkide olması ve yıpratıcı iş yükü ruh hallerini değiştirmektedir. Birbirini takip eden süreç sonucu uyuşmazlık düzeyi artmaktadır. Örgütlerde görünen bu çatışma, ortamda küsme, darılma, kavga etme gibi hoş olmayan yönlere kaymaktadır.

Örgütsel çatışmalar farklı nedenlerden kaynaklanabilir (Rahim, 2002). Bu çatışmalar örgüt yapısı ve lider davranışlarına göre farklı etkiler oluşturur.

Tablo 2. *Çatışma Kaynakları* (Karip, 2003, s.30).

Kaynağın İlgili Olduğu Boyut	Çatışma Kaynakları
İlişkiler	• Aşırı duygusallık • Yanlış algılama, önyargı ve kalıp yargılar • İletişim bozukluğu/zayıflığı • Negatif davranışların sürekliliği
Veriler	• Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi • Verilerin farklı yorumlanması • Değerlendirme süreçlerinin farklılığı • Nelerin önemli/ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı

Çıkarlar	• Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten varolan rekabet • İşlemselçıkar farklılıkları • Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal Öğeler	• Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi • Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler • Yetki ve güç dengesizlikleri • İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya dacoğrafi etkenler • Zaman sınırlılıkları
Değerler	• Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçütfarklılıkları • Manevi değeri olan amaç ayrılıkları • Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

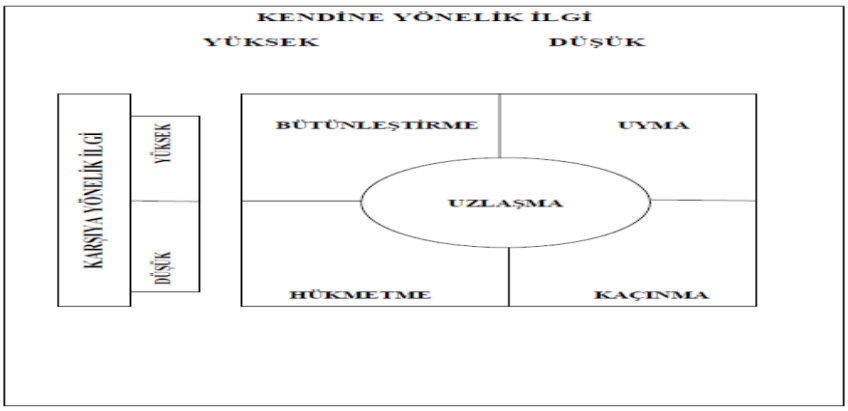
Okul kurallarına uyulması konusunda yöneticinin kararlılığı çatışma ortamlarını engeller. Başıboş, kuralsız, sahipsiz bir örgüt anlaşmazlık merkezidir. Kararlı bir okul yöneticisi,okul iklimini olumlu yönde etkileyerek personeli memnun eder,kişiler arası ilişkiler güvenli olur. Gronn'a (2000) göre, bireylerin çatışmasının temel nedeni iletişimdir ve iletişimden ortaya çıkan çatışma nedenleri dört madde ile anlatılır.
•İletişim biçimi çatışmayı doğurur.
•İletişim şekli çatışmayı pekiştirir.
•İletişim vasıtasıyla çatışma artar ya da azalır.
•İletişim ve çatışma birbirlerinden ayrılmaz parçalardır.

Örgütlerde farklı ortam ve kültürlerde yetişmiş, farklı kişilik yapısına sahip bireyler olduğu için farklı iletişim türleri de olacaktır (Bursalıoğlu,1999).Kişiler arası iletişim sürecinde tıkanmaların olması ve etkileşim azlığı çatışmalara neden olur. Bu süreçte verilen mesajların anlaşılamaması veya farklı algılanması iletişimde güçlükler oluşturarak çatışmalara sebep olur. İletişimden kaynaklanan çatışma durumları kaynak ve alıcı arasında fikir alışverişlerini engeller. Okullarda çatışmalar istenilen durumlar değildir. Ama buralarda da kalabalık ve karmaşık yapılar çatışmaları bazen kaçınılmaz yapmaktadır. Okula zarar vermeden çatışmaları etkili bir şekilde, tüm paydaşlar eliyle yönetmek gerekmektedir. En üst yönetici olan lider, çatışma çözüm stratejilerini kullanarak okulu zararlı durumlardan kurtarmalıdır (Titrek, 2013). Okul çalışanları kurum içinde etkileşim sonucu çatışmalar yaşayabilirler. Bazı durumlarda ise yöneticiler bu çatışmanın içerisinde olabilirler. Yöneticiler diğer çalışanlardan farklı statüdeki kişiler oldukları için çatışmalarda daha yapıcı roller almak zorundalar. Rolleri gereği soğukkanlı duruşları, yapıcı yöneticilikleri, sistemli önderlikleri ile okulu çatışmalardan kurtarırlar (Başaran, 2008). Örgüt içi çatışmaların iyi yönetilmesi faydalı kötü yönetilmesi zararlı olur. Eğitimde yöneticiler çatışmanın türlerine göre çözüm üretebilirler. Hangi çatışma durumunda hangi çözüm yolunun faydalı olacağını bilen ve bunu nasıl uygulayacağını planlayan stratejik liderler örgütü iyi yönetirler (Sökmen, 2010). Eğitim yöneticileri, okulu yönetmenin dışında oluşabilecek çatışmaları engellemek için yeterli zaman ve enerji ayırmalılar. Bunu yapan liderlerin çatışma zamanında kullanabilecekleri stratejik bir planları olur. Bu planlar ile liderler kargaşa durumunda sakin olurlar ve çatışmada kimsenin olumsuz etkilenmemelerini sağlarlar (Sargut, 1994). Çatışmaların en aza indirilmesi veya ortadan kaldırılması bir örgütte istenen bir öğedir (Karip, 2003). İşlevsel olmayan örgütlerde çatışmalar çabuk ortaya çıkar ve hızlı yayılır. İşlevsel örgütlerde ise çatışmaların görülme sıklığı azdır. Az görülen çatışmalar etkili yöneticilerin stratejik zekaları ile bitirilir.

Toplumun önemli bir yapısı olan okullarda meydana gelen çatışmalar, yöneticilerin etkili çözüm stilleri ile çözülür (Unutkan, 1995). Okullardan beklenen toplumsal geliştirici görev çatışmalar ile engellenmemelidir. Yaşanan çatışmalar eğitimsel gelişmeye mani olmamalıdır. Çatışmaların kalıcı çözümlerle bitmesini isteyen stratejik okul liderleri, okul faaliyet planlarını bu doğrultuda geliştirirler. Planları çatışma çözme stilleri ile ilişkili olup okul paydaşlarını bu noktalara odaklarlar (Kılınç, 1986). Stratejik liderler stratejik eylem planları ile örgütte fikir birliği sağlarlar. Okul yöneticileri çalışanlara zorla bazı isteklerini yaptırmak isteyebilirler. Zoraki istekler anlaşmazlık ve ters tepkilere neden olunca örgütsel bunalım yaşanabilir. Aşırı bunalımlar sonucu huzur ortamı yerini gerginliklere bırakabilir. Böyle olumsuz durumlara neden olan etkisiz yöneticiler çatışma nedenidir. Çatışma ortamını iletişimsel olarak daha da artırırlar. Başarılı bir stratejik okul müdürü iletişimsel yönüyle de örgütü iyi yönetir. Okulun başarı grafiğini yükseltmek isteyen bir yönetici, isteksiz personeli işin içine katma konusunda neler yapacağını bilmek zorundadır (Karip, 2003). İsteksiz personel kurum içinde olumsuz bir örnek olabileceği gibi aynı zamanda potansiyel bir çatışmaya sebep olacak kişidir. Çatışmalara neden olmadan kişiyi kazanmak bir lider olarak yöneticinin hem çatışma yönetim stili hem de büyük başarısıdır. Örgütlerde çatışmaların iyi yönetilmemesi veya çatışmaların önemsenmemesi örgütün önemini düşürür. Bu nedenle örgütlerde çatışmanın bütüncül bir yaklaşımla çözülmesi gerekir (Aytürk, 2003). Örgütlerde çatışmaları etkili yönetmek yöneticilerin yönetim becerilerini ve stratejik liderliklerini gösterir. Okullarda çatışmaları önlemek veya çözmek için önce çatışmanın kaynağını bulmak gerekir. Yönetici öncelikle çatışmaya neden olan unsurları tarafsızca incelemek ve nedenini bulmak zorundadır. Daha sonra uygun çatışma çözme stilleri ile çatışmayı çözümlemesi lazımdır. Çünkü stratejik lider olan yönetici, örgütte çatışmaları engelleyen veya çözümleyen kişidir (Aytürk, 2003). Okul yöneticileri astları ile ilişkilerinde dikkatli olmalıdırlar. Okulun amaçları doğrultusunda yapılacak faaliyetlerde astların önemi büyüktür. Okul yöneticisi başta öğretmenler olmak üzere tüm personelle güzel ilişkiler kurmalıdır. Güzel ilişkiler de güzel neticeler verir. Öğretmenlere güven veren yöneticiler, personelin tutum ve tavırlarını etkiler. Kendilerini güvende hisseden personel anlaşmazlık ve çatışma ortamları oluşturmaz. Huzurlu ve uyumlu bir örgüt iklimi oluşur. Stratejik bir lider olan yönetici, öğretmenlerden beklentilerini onlara bildirmelidir. Kendinden ne beklendiğini bilen ve buna uygun çalışan personel örgüt içi mutluluğa ulaşır. Okul politikasını ve yönetim felsefesini bilen personel uyumsuzluk çıkarmaz ve verimli

çalışarak sevilen bir kişi olur. Okulda sorun olmasını istemeyen yöneticiler, kural ve işleyiş konusunda personeli bilgilendirmelidirler. Neyi, nerede ve nasıl yapacağını bilen personel görevinde başarılı olur. Çünkü sorumluluklarını bilerek çalışmaktadırlar. Çalışan kişiler sorunun bir parçası olmazlar (Can,1992).

Okulun stratejileri gereği okul lideri çalışanlardan yeri ve zamanı gelince bilgi almalıdır. Değişen şartlar ve ihtiyaçlar bilginin değişikliğini gerektirmektedir. Buna kayıtsız kalamaması gereken liderler personel ile müzakere ederek farklı bilgiler edinmeliler. Bilgilerine güvenen ve kendi bildiklerinden şaşmayan yöneticiler çatışma yaşamaya mahkum olurlar (Genç, 2005). Çatışma yönetim stilleri; tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere beş grupta incelenebilir (Rahim, 1983 Aktaran: Karip, 2003). Bu beş çatışma yönetimi stili şunlardır:



Şekil 2. *Çatışma Yönetim Stilleri* (Moore ve Christopher, 1996, akt. Karip, 2003, syf: 60

Tümleştirme Stili

Çatışmalarda tüm tarafların ihtiyaçlarına önem veren stildir (Karip, 2003). Çatışmaların tüm birey veya grupların katılımı ile çözüleceğine inanılır. Çözüm için insanların duygu ve düşüncelerine önem verir.

Ödün Verme Stili

Taraflardan birinin kendi baskın fikir veya eylemlerinden vazgeçtiği durumlardır. Kendi isteklerinden vazgeçen taraf karşı tarafın isteklerini kabul etmiş olur. Görüş birliği ile çatışma durumları biter (Karip,2003). Fakat bu yöntem farklı zamanlarda çatışmaları ortaya çıkarabilir. Çünkü gizli düşmanlıklara neden olabilir.

Hükmetme Stili

Bu stil üstünlük kurma olarak da bilinir. Taraflar kendi ihtiyaçlarının yerine getirilmesi için herşeyi göze alırlar. Karşı tarafın ihtiyaçlarını dikkate almazlar. Daha çok baskın olmaya çalışan yönetici anlayışlarında hakim olan stildir (Karip,2003). Ancak kullanıcısına karşı düşmanlık ve kızgınlık oluşturma ihtimali söz konusudur (Marzano, 2005).

Kaçınma Stili

Çatışma yaşayan bireylerin beklentileri karşılanmazsa kaçınma yaşanır. Taraflar çatışmayı göz ardı ederler. Çatışma durumunun varlığı kabul edilmez (Karip, 2003). Çatışmaların zamanla kendiliğinden biteceği, çok büyütülmemesi gibi düşünceler baskındır. Örgüt paydaşları çatışmayı bilirler; ancak bilmemezlikten gelirler. Çatışmanın kendileri ile ilgili olmadığını başkalarını ilgilendiren bir süreç olduğunu zannederler. Kaçınma yöntemi kısa vadede çatışmayı önlese bile uzun vadede tehlikeli boyutlara gelebilir (Zıllıoğlu,1998).

Uzlaşma Stili

Taraflar çatışma durumlarında kendi isteklerinin bir kısmından vazgeçip, karşı tarafın bir kısım isteklerini kabul ederler. Anlaşılan konular olabildiği gibi daha sonra anlaşılabilecek konular da vardır. İlgi ve istek uygunlukları uzlaşmalara sebep olur (Karip, 2003).

Tablo 3. *Çatışma Çözme Stratejilerinin Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar* (Rahim, 2002, s.219).

Çatışma Stili	Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
BÜTÜNLEŞTİRME	1. Olayların karmaşık olduğu durumlarda 2. Daha iyi çözüm üretebilmek için fikirlerin sentezinin gerekli olduğu durumlarda 3. Başarılı uygulama veya çözüm için karşı tarafa ihtiyaç duyulduğu durumlarda 4. Problem çözme için zamanın yeterli olduğu durumlarda 5. Taraflardan birisinin yalnız başına problemi çözemeyeceği durumlarda 6. Ortak sorunların çözümü için farklı tarafların sahip olduğu imkân ve olanaklara ihtiyaç duyulduğu durumlarda	1. Konu ya da problemin basit olduğu durumlarda 2. Acil kararların gerekli olduğu durumlarda 3. Diğer tarafların sonucu umursamaz olduğu durumlarda 4. Diğer tarafların problem çözme becerilerinesahip olmadığı durumlarda

UYMA	1.Haksız olabileceğinize inanıyorsanız 2. Konu diğer taraf için daha önemli ise 3. Karşı taraftan gelecekte bir şey elde edebilmek için ödün vermeye istekli olduğunuz durumda 4. Diğer tarafa göre zayıf olduğunuz durumlarda 5. İlişkinin korunmasının önemli olduğu durumlarda	1. Konu sizin için önemli ise 2. Haklı olduğunuza inanıyorsanız 3. Karşı tarafın yanlış ve etik olmadığını düşünüyorsanız
HÜKMETME	1. Konunun önemsiz olduğu durumlarda 2. Hızlı karar vermenin gerektiği durumlarda 3. Hoşa gitmeyen olaylar geliştiği zaman 4. Direnmeci ve saldırgan astların üstesinden gelmenin gerekli olduğu durumlarda 5. Astlarla baş edebilmek için zorunlu durumlarda 6. Diğer tarafın alacağı hoş olmayan bir kararın size daha pahalıya mal olacağı durumlarda 7. Astların teknik konularda karar verebilecek kadar uzman olmadıkları durumlarda 8. Konunun sizin için önemli olduğu durumlarda	1. Olayların karmaşık olduğu durumlar 2. Konunun sizin için önemli olmadığı durumlarda 3.Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda 4.Kararların hızlı verilmesinin gerekmediği durumlarda 5. Astların yüksek derecede yeterliğe sahip olduklarıdurumlarda
KAÇINMA	1.Konunun önemsiz olduğu durumlarda 2. Yüz yüze gelmenin potansiyel olumsuz etkilerinin çözümün yararlarından daha fazla olduğu durumlarda 3. Sakinleşmeye ihtiyaç duyulduğu durumlarda	1. Konunun sizin için önemli olduğunda 2.Karar verme sizin sorumluluğunuzda olduğunda 3.Tarafların çatışmayı erteleme konusunda isteksiz olduğu ve olayın çözülmesi gerektiği durumlarda 4. Acil ilginin gerekli olduğu durumlarda
UZLAŞMA	1. Tarafların amaçları karşılıklı olarak birbirini dışlayıcı ise 2. Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda 3. Görüş birliği sağlanamadığı durumlarda 4. Bütünleştirme ve hükmetme stratejilerinin başarılı olmadığı durumlarda	1. Taraflardan birisinin daha güçlü olduğu durumlarda 2. Sorunun problem çözme yaklaşımını gerektirecek kadar karmaşık olduğu durumlarda

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Erzincan ilindeki resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin stratejik liderlikle ilgili algıları; cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştığı okuldaki toplam görev süresi ile farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ilgili algıları; cinsiyet, yaş, kıdem ve çalıştığı okuldaki toplam görev süresi ile farklılaşmakta mıdır?

2. Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araçları ile verilerin analiz yöntemleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak bilinir. Bu tür bir düzenlemede aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmalıdır (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretin Yılı Erzincan merkezde resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi ise 2017-2018 Eğitim Öğretin Yılı Erzincan merkezde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 100 öğretmen oluşturmaktadır.

Aşağıdaki tablolarda örneklem grubunun yaş, cinsiyet, eğitim, kıdem ve çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre dağılımları verilmiştir;

Tablo 4. *Katılımcıların yaşa göre dağılımları*

Yaş aralığı	f
23-29	19
30-36	25
37-43	36
44 ve üzeri	20
Toplam	100

Ankete katılanlardan 19 kişi 23-29 yaş aralığında, 25 kişi 30-36 yaş aralığında, 36 kişi 37-43 yaş aralığında ve 20 kişi de 44 ve üzeri yaştadır.

Tablo 5**.** *Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı*

Cinsiyet	f
kadın	58
erkek	42
Toplam	100

Çalımaya katılan öğretmenlerin 58'i kadın 42'si ise erkektir.

Tablo 6. *Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımı*

Eğitim durumu	f
ön lisans	1
lisans	84
yüksek lisans	15
Toplam	100

Ankete katılanların 1 tanesi ön lisans,84 tanesi lisans ve 15 tanesi ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 7. *Katılımcıların kıdem durumlarına göre dağılımı*

Kıdem	f
0-5 yıl	18
6-10 yıl	18
11-15 yıl	25
16-20yıl	17
21 yıl üzeri	22
Toplam	100

Katılımcıların 18 tanesinin meslekteki kıdemi 0-5 yıl arası,18 tanesinin mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 25 tanesinin mesleki kıdemi 11-15 yıl, 17 tanesinin mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ve 22 tanesinin mesleki kıdemi ise 21 yıl ve üzeridir.

Tablo 8. *Katılımcıların çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre dağılımı*

Çalışılan süre	f
0-2 yıl	37
3-5 yıl	27
6-8 yıl	13
9-11 yıl	10
12 yıl ve üzeri	13
Toplam	100

Katılımcıların 37 tanesi çalıştığı okulda 0-2 yıl arası, 27 tanesi 3-5 yıl arası, 13 tanesi 6-8 yıl arası, 10 tanesi 9-11 yıl arası ve 13 tanesi ise 12 yıl ve üzerinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Erzincan merkezde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve stratejik liderliği ile çatışma çözme stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemek için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi "Demografik Bilgi Formu"dur. Bu form ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitimdüzeyi, mesleki kıdemi ve çalıştıkları okuldaki görev süreleri belirlenmiştir.

İkinci ölçek, okul yöneticilerinin stratejik liderliklerini belirlemek için Pisapia (2006) tarafından geliştirilen "Stratejik Liderlik Ölçeği (SLÖ)" seçilmiştir. SLÖ' nün İngilizce orijinali Uğurlu (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek 35 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tipinde (1=hiç, 2=nadiren, 3=arasıra, 4=genelinde, 5=her zaman) hazırlanmıştır. Pisapia tarafından gerçekleştirilen pilot uygulama neticesinde Cronbach Alpha tekniği ile ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.90-0.94 arasında bulunmuştur.

Üçüncü ölçek, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Stillerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği" dir.Bu ölçek Rahim(1983) tarafından geliştirilmiş olan "Örgütsel Çatışma Ölçeği"nin Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış halidir.Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup 5'li likert tipinde (1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=bazen, 4=çoğunlukla, 5=her zaman) hazırlanmıştır. Gümüşeli (1994) tarafından Cronbach Alpha tekniği ile yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin güvenirliği 0.72-0.77 arasında hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına yönelik olarak kullanılan ölçekler, katılımcılara uygulatılmıştır. 100 katılımcının doldurduğu anketlerin tamamı araştırma kapsamında istatistiklere dahiledilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için KolmogorovSmirnov (Normal Dağılım Testi) analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, değişkenlerin normal dağıldıkları tespit edilmiştir ve analizler yapılırken parametrik yöntemler kullanılmıştır.

3. Bulgular

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki ve alt problemlere ilişkin toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ve yorumlar tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 9. *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlikleri İle Çatışma Çözme Stilleri Arasındaki İlişki*

	Stratejik liderlik	**Çatışma çözme stilleri**
R	1	,602**
p		,000
N		100

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasındaki ilişkiyi anlamak için Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bu ilişki istatistiki olarak anlamlıdır (r=0,602; p<0,05). Yani okul müdürlerinin stratejik liderlikleri arttıkça çatışma çözme stilleri başarıları daartar şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10. *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderliklerinin Cinsiyetler Arasında Anlamlı Farklılık Olup Olmadığını Gösteren Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları*

	cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**sd**	**t**	**p**
Stratejik liderlik	kadın	58	39,9	0,40	98	1,453	,195
	erkek	42	38,6	0,48			

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin stratejik liderlikle ilgili algıları cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için independent Sample t-Test (Bağımsız örneklem t testi) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kadın sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik ortalamaları (X=39,9), erkek sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik ortalamalarından (X=38,6) yüksektir. Fakat bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir t(98)=1,45;p>0,05.

Tablo 11.*Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderliklerinin Yaşlar Arasındaki One-Way ANOVA Analiz Sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**	**Fark**
Gruplararası	1,662	3	,554	2,834	,042	23-29 ile 44 yaş
Gruplariçi	18,764	96	,195			
Toplam	20,426	99				

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin stratejik liderlik ileilgili algıları yaşları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü Anova sonuçları verilmiştir.Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin,okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile ilgili algıları yaşları ile anlamlı farklılık göstermektedir (p=0,04<p=0,05). Bu farkın kaynağını bulmak için Post-Hoc analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile ilgili algıları 23-29 arası yaş grubu ile 44 ve üzeri yaş grubuyla anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 12. *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderliklerinin Mesleki Kıdem Arasındaki One-Way ANOVA Analiz Sonuçları*

	Kareler toplamı	**sd**	**Kareler ortalaması**	**F**	**p**
Gruplararası	1,075	4	,269	1,320	,268
Gruplariçi	19,350	95	,204		
Toplam	20,426	99			

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin stratejik liderlikle ilgili algıları mesleki kıdemleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü Anova sonuçları verilmiştir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin,okul yöneticilerinin stratejik liderlikle ilgili algıları mesleki kıdemleri ile anlamlı farklılık göstermemektedir.(p=0,26>, p=0,05)

Tablo13. *Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stillerinin Cinsiyetler Arasındaki Bağımsız Örneklem t- Testi Sonuçları*

	cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Std. Sapma**	**sd**	**t**	**p**
Çatışma çözme stilleri	bayan	58	3,43	0,50	98	,662	,509
	erkek	42	3,50	0,51			

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ilgili algıları cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Independendt Sample t test (Bağımsız örneklem t testi) analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre erkeksınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ortalamaları (X=3,5), kadın sınıf öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin stratejik liderlik ortalamalarından (X=3,43) yüksektir. Fakat bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir (t(98)=0,66;p>0,05).

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stillerinin Yaşlar Arasındaki One-Way ANOVA Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplararası	1,271	3	,424	1,684	,176
Gruplariçi	24,157	96	,252		
Toplam	25,428	99			

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ilgili algıları yaşları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü Anova sonuçları verilmiştir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ile ilgili algıları yaşları ile anlamlı farklılık göstermemektedir (p=0,17>p=0,05).

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stillerinin Mesleki Kıdem Arasındaki One-WayANOVA Analiz Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,467	4	,367	1,454	,222
Gruplar içi	23,961	95	,252		
Toplam	25,428	99			

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ilgili algıları mesleki kıdem açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü Anova sonuçları verilmiştir. Tabloya göre sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ile ilgili algıları mesleki kıdem ile anlamlı farklılık göstermemektedir (p=0,22>p=0,05).

4. Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin stratejik liderlikleri ile çatışma çözme stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde ilişki vardır. Yöneticilerin stratejik liderlik becerileri arttıkça çatışmaları daha etkili şekilde çözmektedirler. İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin stratejik liderlikle algılarında; cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki görev süreleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin stratejik liderliklerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, ölçekleri dolduran bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin stratejik liderliklerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, 23-29 yaş arası katılımcılar ile 44 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin stratejik liderliklerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Çalışılan okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin stratejik liderliklerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin okuldaki görev süreleriyle anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin stratejik liderlikle algılarında; cinsiyet, yaş, kıdem ve okuldaki görev süreleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, katılımcı bayan öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, öğretmenler yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Çalışılan okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmede, öğretmenlerin okuldaki görev süreleriyle anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çatışmaları nasıl yönettikleri konusunda farklı araştırmalar yapılmıştır. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin yeterince iyi olması çatışmaları etkili yönettiklerini göstermektedir. Çatışma yönetiminde önemli olan,olumsuz yıkıcı sonuçları en aza indirmek ve çatışmayı yapıcı hale getirmektir.Okul yöneticilerinin çatışmalarda "tümleştirme, uzlaşma, ödün verme,hükmetme ve kaçınma" şeklinde çözüm stilleri kullandıkları görülmüştür. Gümüşeli 'nin (1994) "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Arlarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri" isimli araştırmasında en yüksek ortalamaya sahip çatışma yönetim stilinin "tümleştirme" en düşük ortalamaya sahip stilin ise "hükmetme" olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çatışma durumlarında liderlerinden birlikteliği sağlayacak ve çoğunluğun görüşünü ortaya çıkaracak davranışlar bekledikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Arslantaş ve Özkan'ın (2012) "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında, yöneticiler en fazla "tümleştirme" daha sonra sırasıyla "uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme" yöntemlerini kullanmaktadırlar. Demokratik ortamları oluşturan liderler, personellerin çatışma durumlarından daha az etkilenmelerine sebep olurlar. Acar'ın (2006) "Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bu Çatışma

Yönetim Stillerinin Öğretmenlerin Stres Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri en fazla "tümleştirme" yöntemini kullanırken, en az "kaçınma" yöntemini kullanmaktadırlar.
Öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden, yöneticilerin kullandıkları çatışma çözme stillerini algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmaması okullarda cinsiyete dayalı bir ayrımcılığın olmadığını göstermiştir. Okul yöneticileri çatışma durumlarında erkek ve kadın öğretmenlere benzer çatışma yönetim stilleri uyguladıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma durumlarında en fazla tümleştirme stilini kullanmaları, okul ortamında okul ortamında takım çalışmasının ve demokratik bir iklimin hakim olduğu yorumu yapılabilir.

5. Öneriler

1. Yöneticiler çatışmanın seyrine göre uygun stratejiyi belirleyip gerçek bir liderlik sergilemelidirler.
2. Yöneticiler çatışma durumlarında uzlaşmacı, esnek, hoşgörülü, işbirlikçi ve herkese eşit olmalıdırlar. Daha esnek bir yönetim, çatışma durumlarında çoğunluğun görüşlerinin alınmasını sağlamalıdır.
3. Okulunda çatışma görmek istemeyen yöneticiler, öğretmenler ile sık sık görüşmeler yapmalı var olan uyumsuzluklar birlikte ele alınmalıdır. Okul içerisinde bulunun insanlar demokratik ve uzlaşmacı tavırlar içerisinde olmalıdırlar.
4. Liderler çatışma durumlarında, öğretmenlere yol göstermelidirler. Öğretmenler arasında koordinasyon sağlamalıdırlar. Öğretmenlere yapmak istedikleri konularda destek vermelidirler. Yöneticilere, öğretmenlere ve diğer çalışanlara istenmeyen davranışlar konusunda eğitimler de verilmelidir.
5. Öğretmenler ile derinlemesine görüşmeler yapılarak yöneticilerin sorunları çözmede kullandıkları yöntemlerin onların liderlik özellikleri ile ne kadar örtüştüğüne dair araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acar, H., (2006), *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi,* Ankara, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Adair. J. (2013). *Etkili Stratejik Liderlik.* İstanbul: Babıali Yayınevi.

Altınkurt, Y. (2010). Milli eğitim müdürlüğü çalışanları ve okul yöneticilerinin stratejik planlamaya ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 10(4),11.

Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 555-570.

Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006*). Örgütsel Davranış*. İstanbul:Arıkan Yayınevi.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Aytürk, N. (2003). *Yönetim Sanatı*. 4.Baskı. Ankara:Yargı Yayınevi.

Bass, B.M.(1985). *Good, Better, Best. Organizational Dynamics* .13(3),20-40.

Başaran, İ.E.(2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z.(1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınevi

Cafoğlu, Z.(1996). Değişen eğitim sistemindeki değişmezlik. *Yeni Türkiye Dergisi*. 3(7).

Can, H .(1992).*Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Gezi Kitapevi.

Çelik, V.(1995).*Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, S.(2012).İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(4), 226-233.

Eren, E.(2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Eren, E.(2003). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın

Ertekin, Y.(2006). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Gezi Kitapevi.

Gardon, J.R.(1993). A Diagnostic Approach to Organizational Behavior, Allyn and Bacon, Boston, MA.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Arı Yayıncılık.

Genç, N. (2005).*Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 371-338.

Gümüşeli, A.İ. (1994).Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 28,531-548.

Hoy, W.K ve Miskel,C.G.(2012). Educational Administration Theory, Research and Practice. (Ed:Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın

Karasar, N. (2009). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara:Nobel Yayınları.

Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: BilimYayınları.

Kılınç, T. (1986). *Örgütlerde Çatışma, Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi*. İstanbul: İ.Ü Yayınları.

Kılınç, T. (1992). *Örgütlerde Çatışma Yönetimi*. İstanbul: İ.Ü Yayınları.

Kılınçkaya, B. (2013). *İl millî eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Marzano, R.J. (2005). School Learship That Works: Form Research to Results. Virginia: Mid- Continent Research For Education and Learning.

Pisapia, J. (2007). *The strategic leader: New tactics for a globalizing world.* New York: Information Age.

Pisapia, J. (2007). The Strategic Leader. Manuscript in Preparation.

Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *The Academy of Management Journal* 26, (2), . 369-376.

Rahim, M. A. (1992). *ManagingConcflict in Organizations*, Pareger, Westport, Connecticut.

Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management.* 13 (3), 206-235.
Ross, M. H.(1993). The Management of Conflict. New Haven Connecticut: Yale University Press.
Sargut, S. (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Versa Yayınları.
Sezgin, F. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın.
Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2014). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta Yayın.
Sökmen A. (2010).*Yönetim ve Organizasyon.* Ankara: Detay Yayıncılık.
Staner, J. (1998). *Management*. New Jersoy: Prentice-Hall.
Şahin, A.E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 243-260.
Şimşek, M.Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Güney Ofset
Şişman, M.S.(2003). Preparing Turkish School Leaders For the 21st Centruy: A Model For Administrator Preparation Programs, University of Bahçeşehir Publication, 269-283.
Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
Titrek, O. (2013). *IQ 'den EQ'ye Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
Turan ,S. (2014). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara*: Pegem Akademi.
Uğurlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri*.Ankara:AnıYayıncılık.
Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü.* İstanbul: Türkmen Kitapevi.
Ülgen, H. ve Mirze, S.K. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları.
Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. İstanbul: Rota Yayınları.
Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
Yukl, G. (2010). *Leardership in Organization*. New Jersey: Prentice Hall.
Zıllıoğlu, M. (1998). *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Drama Temelli Sosyal Beceri Grup Rehberliği Programının Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyine Etkisi

Mehtap KARALAR
Milli Eğitim Bakanlığı
mehtap_kucukpdr@hotmail.com
Doç. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
haticek@omu.edu.tr
Arş. Gör. Nazan İŞİ
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
isi.nazan@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, sosyal kaygı düzeyi yüksek öğrencilere yönelik olarak (ortaokul 7.sınıf öğrencisi) geliştirilen drama temelli sosyal beceri programının sosyal kaygı düzeyine etkili olup olmadığının ortaya koymak amaçlanmıştır. Kontrol grupsuz tek grup ön test-son test modelinde olan bu deneysel çalışma, Samsun İli, Atakum İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner Ortaokulu'na devam eden 7.sınıf düzeyindeki 97 öğrenci içinden ölçek verileri ve öğretmen görüşü ile belirlenen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 13 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubuna önceden hazırlanan ve 8 hafta süren drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programı uygulaması yapılmıştır. Drama uygulamaları haftada bir gün ve 90 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin elde edilmesindeAydın ve arkadaşları tarafından (2007) Türkçeye uyarlanan Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) kullanılmıştır. Çalışma grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında 'Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği' uygulanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, ön test ve son test verileri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amaçlı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sosyal kaygılı bireylere dönük olarak yapılan bu deneysel çalışmada elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri grup öncesi ortalaması 44 olarak bulunurken uygulama sonrası 33.5 ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($z=2.437$; $p>.016$). Aynı zamanda Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzurluk Duyma alt boyutunda deney öncesi puan ortalaması 11.46, uygulama sonrası puan ortalaması 8.84 ($z=2.130$; $p>.033$); Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma alt boyutunda deney öncesi puan ortalaması 18.07, deney sonrası puan ortalaması 12.58 olarak bulunmuştur ($z=2.941$, $p>.003$). Ancak Olumsuz Değerlendirilme Korkusu deney öncesi ortalaması 15.5, uygulama sonrası 12.61 olarak bulunmuş fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir ($z=1.606$, $p<.108$). Sosyal kaygılı bireylere uygulanan drama temelli beceri geliştirme grup rehberliği programı uygulanan bireylerin sosyal kaygı düzeylerinde farklılık olduğu söylenebilir. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programının sosyal kaygılı bireylerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Drama, Sosyal beceri, Sosyal kaygı*

The Impact of the Drama-Based Social Skills Group Guidance Program on Adolescents' Social Anxiety Level

Mehtap KARALAR
Ministry of National Education
mehtap_kucukpdr@hotmail.com
Assoc. Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ
Ondokuz Mayıs University
haticek@omu.edu.tr
Res. Asst. Nazan İŞİ
Ankara Hacı BayramVeli University
isi.nazan@gmail.com

Abstract

This study aimed to determine whether drama-based social skills program developed for students with a high level of social anxiety (secondary school 7th graders) has an effect on the level of social anxiety. The study used a single group pretest-posttest research design without a control group. It surveyed 13 students who volunteered to participate in the study and were selected through teachers' view among 97 seventh graders attending ŞehitYüzbaşıTunçFidanerOrtaokulu (Secondary School) affiliated to the Atakum Provincial Directorate of National Education, Samsun. An 8-week drama-based social skills group guidance program, which was designed in advance, was applied in the study group. Drama exercises were held one day a week and took 90 minutes. The data were collected using the Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) adapted to Turkish by Aydın et al. (2007). The SAS-A was administered to the study group as a pre-test and post-test. The data were analyzed using descriptive statistics and the Wilcoxon signed-rank test to test the significance of the difference between pre-test and post-test data. According to the analysis results of this experimental study conducted on socially anxious individuals, the pre-test mean score of the experimental group was found to be 44, while the post-test mean score was 33.5. This difference was statistically significant ($z=2.437$, $p>.016$). The pre-test mean score of the sub-scale Social Avoidance and Distress in General Situations was 11.46 and the post-test mean score was 8.84 ($z=2.130$, $p>.033$); the pre-test mean score of the sub-scale Social Avoidance and Distress in New Situations was 18.07 and the post-test mean score was 12.58 ($z=2.941$, $p>.003$). The pre-test mean score of the sub-scale Fear of Negative Evaluation15.5 and the post-test mean score was 12.61; however, the difference was not statistically significant ($z=1.606$, $p<.108$). It seems that there was a difference in social anxiety levels of the socially anxious students who attended the drama-based social skills group guidance program. Considering the difference between the mean ranks of the pre-test and post-test scores, the difference was in favor of the negative ranks, that is, the post-test. Thus, it seems that the drama-based social skills group guidance program is effective in reducing social anxiety levels of socially anxious individuals.

Keywords: *Drama, Social skill, Social anxiety*

1. Giriş

İnsan dünyaya geldiği andan itibaren iletişim kurmaya başlamaktadır. Sosyalleşme amaçlı olan bu iletişim çabası ve kurulan iletişim bizim için önemli bir unsur haline gelmektedir. İletişim kurma ve bunu sürdürme çabası Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin üçüncü basmağında ait olma ve sevgi, dördüncü basamağında ise değer ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Kısacası sosyalleşme olarak değerlendirilen bu ihtiyaçlar arasında bireyin saygı görme ihtiyacı temeldir. Saygı görme iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi bireyin kendisinin yaptığı bir işte başarılı olma durumu, diğeri ise başkaları tarafından onay almak ve beğenilmektir (Horzum, 2015). Festinger (1954) tarafından geliştirilen toplumsal karşılaştırma kuramına göre; insanlar kendilerini değerlendirmeye güdülenmişlerdir. Nesnel ölçütlerin olmadığı durumlarda kendilerini başkaları ile karşılaştırarak değerlendirmektedirler. İhtiyaçlar hiyerarşisi ile bütünleşen bu bilgiye göre insanlar sevgi, saygı görme ve ait olma ihtiyaçlarını giderirken aynı zamanda kendileri hakkında sürekli bir değerlendirme içerisinde bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler ışığında da toplumsal yaşamda davranışlarını şekillendirmektedirler. Aynı zamanda Teichman (1973) ve Sarnof ve Zimardo'nun yaptıkları deneysel çalışmada insanların toplum için hem rahatlama hem de sıkıntı kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre bireyin karşılaştığı herhangi bir durumun kendisini rahatlatacağını düşündüğünde toplumsallaşamaya daha açık olduğu, küçük duruma düşme ya da sıkıntı çekeceğini hissettiğinde ise ondan kaçındığı ve dolayısıyla iletişim kurmak istemediği şeklinde ifade edilmektedir (Freedman ve ark., 1989; Çev; Dönmez, A, 2003). İnsanlardan kaçınma ya da iletişim kurmakta yaşanan güçlükler, kısaca sosyal kaygı olarak adlandırılmaktadır.

İlk olarak Janet tarafından adlandırılan sosyal kaygı Beidel, Turner ve Morris (1995), sosyal kaygıyı başkalarının da bulunduğu sosyal ortamlardan korkma ve öfkelenme hali olarak tanımlarken, La Greca ve Lopez (1998) sosyal sıkıntı, sosyal kaçınma ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile tanımlamıştır. Bir diğer kapsamlı tanım ise Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) tarafından, "tanımadık insanlarla karşılaştığı ya da başkalarının gözünün üzerinde olabileceği bir ya da birden fazla toplumsal ya da bir eylemi gerçekleştirdiği durumdan belirgin ve sürekli bir korku duyma" olarak ifade edilmiştir.

Sosyal kaygının nedenleri konusunda biyolojik yaklaşım, kültürel yaklaşım, psikolojik yaklaşım, beceri eksikliği yaklaşımı ve kendini sunma yaklaşımı olarak başlıca açıklama yapan yaklaşımlardır. Her kuram kendi bakış açısından açıklama yapmaya çalışmıştır. Bu durum bize sosyal kaygı durumuna birçok pencereden bakabilme olanağı sağlamaktadır. Çünkü sosyal kaygının tek değil birçok çeşitli nedeni olabilmektedir. Bu anlamda sosyal kaygısı olan bireyin yaşadığı duruma, geçmişine, sıklığına, kaçınma davranışlarına gibi birçok yönden inceleme yapmak gereklidir (Öztürk, 2014).

Sosyal kaygı konusunda en kapsamlı açıklama yapan kendilik sunumu yaklaşımına göre, izlenim bırakma odak noktadır. İnsanlar yaptıkları davranışların diğer insanlar üzerinde iyi izlenimler bırakmasını istemektedirler. Eğer bu konuda endişeleri varsa kaçınmacı tavır içine girilmesidir. Diğer insanlar, bireylerin bıraktıkları izlenimlere göre değerlendirilmektedir. Birey diğer insanlara nasıl bir izlenim bırakmış ise ondan sonraki süreç ilk izlenimin iyi ya da kötü olmasına bağlı olmaktadır. Birey toplumda kendisi hakkında izlenim oluşturmaya çalışırken davranışı iki tür beklenti üzerine kurmaktadır. Bunlar; yetkinlik ve sonuç beklentisidir. Birey bir davranışı yapabileceğine inanıyorsa o davranışı gerçekleştirme ihtimali artmaktadır. Sonuç beklentisine göre; belirli bir davranışın belirli çıktıları yaratacağına olan inançtır. Yani, birey bir davranışı yaptığında kendisi için önemli bir durum oluşacaksa bu davranışı yapma ihtimali yüksektir (Leary ve Atherton 1986). Kendini sunma yaklaşımına göre toplumsal ilişkilerdeki yetkinlik ve sonuç beklentileri yüksek olduğunda sosyal kaygı en az düzeyde olmaktadır (Öztürk, 2014).

Toplumun ya da çevremizdeki insanların diğer insanlara değer verme durumu başlıca dört özelliğe göre olmaktadır. Bu özellikler yeterli beceriye sahip olmak, çekicilik, grup kuralları ve nezaketsizliktir. Toplum yeterli beceriye sahip olana, çekici olana, grup kurallarına uyana ve nezaket davranışlarını gösterene daha çok değer vermektedir (Leary, 2001; Öztürk, 2014). Kendini sunma yaklaşımının belirlediği bu dört özellik beceri eksikliği yaklaşımının da odak noktasını oluşturmaktadır. Beceri eksikliği yaklaşımına göre birey sosyal ortamlarda iletişimi başlatma, sürdürme gibi yeterli beceriye sahip değildir. Bu beceri eksikliğinden kaynaklı olarak birey sosyal ortamlarda kaygı yaşamaktadır. Bireylere iletişimi başlatma, göz teması kurdurma, nezaket gerektiren cümleleri kullanma, dostça ve saygılı görünebilme becerileri kazandırıldığında sosyal kaygı düzeyinin azalacağı ifade edilmektedir (Bacanlı,1999; Öztürk, 2014).

Sosyal kaygıyı açıklayan beceri eksikliği yaklaşımı açısından bireylere sosyal beceri eğitimi müdahalelerin bireyin sosyal kaygısını azaltacağı düşüncesinden yola çıkıldığında alanda; sosyal beceri nedir? Ya da hangi davranışlar sosyal beceri kapsamına girmektedir? Sorularına cevap aranmıştır. Sosyal beceri davranışlarını farklı sınıflayan araştırmacılar bulunmaktadır. McFall (1982), sosyal beceriyi açıklayan özellik ve moleküler yaklaşımları eleştirerek bilişsel yönü ağır basan üçlü sistem yaklaşımını geliştirmiştir. Riggio (1986), duygusal yönü bilişsel yön kadar olduğunu ileri süren bir sınıflama öne sürerken, Calderella ve Merrell (1997) ise sosyal becerileri 5 grupta sınıflamıştır. Akkök (1999) sosyal becerileri altı grupta toplayarak her bir grubun davranışlarını sıralamıştır. Sosyal becerilerin tanımlanması ve sınıflanması konusunda ilgili alanda birçok farklı görüşler yer almaktadır (Bacanlı,1999; Akfırat, 2006).

Bireyin toplumda sosyal becerilerini denediği ve kendini sunma davranışı en çok ergenlik döneminde gerekleşmektedir. Çünkü ergen bu dönemde kimlik arayışı içerisinde olduğundan dolayı toplumdan aldığı dönütler ile kendi kimliğini oluşturmaktadır. Sosyal kaygı, ergende sosyal becerilerin gelişmesini veya var olan sosyal becerilerin kullanılmasını engelleyerek ergenin sosyal ortamlardan kaçınmasına neden olmaktadır. Bu dönem kaçınma ya da atılgan olma durumu, ergenin kurduğu arkadaşlıklar ve sosyal ilişkiler aynı zamanda sosyal bağlığının da gelişmesine etki etmektedir (Lee ve ark., 2001).

Ergenlik dönemi sosyal kaygının görülme durumu bakımından önemli görülmektedir. Bu dönemde Türkiye'de yapılan bazı çalışmalara göre ergenlik döneminde sosyal kaygının görülme sıklığı Aydın (2006), tarafından %3.9 olarak belirlenmiştir. Bayramkaya ve arkadaşlarına (2005) göre ise %14,4 olarak belirtilmektedir. Bu kapsamda önemli bir yaygınlık gösterdiği söylenebilmektedir. Bu yaygınlık birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve ergenlik döneminde sosyal kaygı ve birçok değişken

arasındaki ilişkiyi araştıran çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Aynı zamanda ilişki ve karşılaştırma çalışmaların yanı sıra deneysel olarak da sınanmış çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazındaki araştırmalarda genellikle sosyal kaygılı bireylere dönük olarak bilişsel davranışçı terapi destekli deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir (Bal ve Öner, 2014; Mercan ve Yavuzer, 2017; Gedik ve Ark., 2018; Aydın ve Tekinsav, 2010). Bilisel davranışçı terapi kapsamlı yapılan müdahalelerin etkili olduğu görülmekle birlikte sosyal kaygılı bireylere drama yöntemi ile kullanılan yapılan müdahaleye rastlanılmamıştır. Oysa, sosyal kaygılı bireyleri odak almayan fakat sosyal becerileri geliştirme konusunda başarılı olan çalışmalarda bulunmaktadır (Ulutaş ve Yayan, 2017; Abacı ve arkadaşları, 2015; Uşaklı, 2006). Bu nedenle bu çalışma sosyal kaygılı bireylere dönük drama yöntemi kullanılması bakımından önemli görülmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde deneysel çalışmalarda kullanılan drama ve yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğu görülmektedir (Kara ve Çam, 2007; Kocayörük, 2000; Ulaş, Tedik ve Sevim, 2014). Bu araştırmalardan yola çıkılarak çeşitli aktivitelerle sosyal kaygılı bireylerle drama temel alınarak sosyal beceri kazandırma müdahalesi uygulamasında öğrencilerin eğlenerek sosyal yönden olumlu yönde gelişme gösterebilecekleri düşünülmektedir.

Kimlik gelişiminin oluşturulduğu ergenlik döneminde, sosyal kaygının yaygınlık göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal kaygı ile ilgili önleme çalışmalarının yapılabilmesinde ergenlik döneminin anlamlı olduğu belirtilebilir. İlgili alanyazında sosyal kaygılı bireylere dönük drama yöntemi ile sosyal beceri kazandırma ile ilgili araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu çalışmanın sonuçlarının araştırmacılara ve ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu gerekçeler ışığında çalışmanın amacı, drama temelli sosyal beceri programının sosyal kaygı düzeyine etkili olup olmadığının incelenmesi şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda araştırma sorusu, Sosyal kaygı düzeyi yüksek bireylere dönük drama temelli sosyal beceri geliştirme programının sosyal kaygı düzeyine etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

2.Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma; sosyal kaygı düzeyi yüksek olan ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin uygulanan drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programının etkililiğini araştırmak amaçlı geliştirilmiş, kontrol grupsuz tek grup ön test-son test modelinde deneysel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Samsun İli, Atakum İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner Ortaokulu'na devam eden 7. sınıf düzeyindeki 97 öğrenci içinden belirlenmiştir. Araştırmada grup çalışmasına uygun olan ve liseye geçiş sınav ile ilgili yoğun çalışması olmayan 7.sınıf öğrencisiyle çalışmaya karar verilmiştir. Ulaşılabilen ve çalışmaya katılmaya gönüllü öğrencilere okulun rehber öğretmeni tarafından bilgi verildikten sonra " Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ)" uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlara göre öğrenciler yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve 16 öğrenci belirlenmiştir. Ayrıca belirlenen öğrencilerin dersine giren 6 branş öğretmeni ile sosyal kaygılı birey özellikleri ve davranışları ile ilgili görüşülerek, bu özellikler göre listedeki öğrencileri değerlendirmeleri istenilmiştir. Branş öğretmenlerinden alınan geri bildirim sonucunda listedeki öğrencilerin sosyal kaygılı birey davranışları gösterdikleri teyit edilmiştir. Öğretmenlerin görüş birliği sağladıktan sonra çalışma grubunda 16 öğrenci olacak şekilde belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen 16 öğrenci ile ön görüşme yapılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve her hafta sürecek oturumlar şeklinde gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Görüşmeden sonra 2 öğrenci çalışmaya katılmak istemediklerini bildirmiş, 1 öğrenci de daha sonra vazgeçtiğini ifade etmiştir. Bunun sonucunda da çalışma grubu 8 kız, 5 erkek olmak üzere olmak üzere 13 öğrenci şeklinde belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileriErgenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği: Ergenler için kullanılan Sosyal Kaygı Ölçeği (ESKÖ) orijinal formu La Greca ve Lopez (1998) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Aydın ve Tekinsav (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek 3 alt boyuttan oluşan 22 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte Olumsuz değerlendirilme Korkusu (ODK) alt boyutu (7 madde), Genel durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma (G-SKHD) alt boyutu (5 madde) ve Yeni durumlarda Sosyal Kaçınma ve Huzursuzluk Duyma(Y-SKHD) alt boyutu (6 madde) bulunmaktadır. ESKÖ'da tüm maddeler düz puanlanmakla birlikte 4 madde boş maddedir puanlamaya dahil edilmez. Bu ölçekte puan yükseldikçe sosyal kaygımım yüksek olduğu puan azaldıkça sosyal kaygının düşük olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı olan Cronbach Alpha değerleri ODK alt boyutu için .85, G-SKHD alt boyutu için .70, Y-SKHD alt boyutu için .69 ve ESKO toplam için .88 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırmada Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner Ortaokulunda grup çalışmasına uygun düzey; gruba zamanında gelme, grup kurallarına uyma, ödevleri yapma konusunda daha istekli olan ve liseye geçiş sınavı hazırlığında olmayan 7. Sınıf öğrencileri ile çalışılmasına karar verilmiştir. 7.sınıf öğrencilerinin tamamına "ESKÖ" uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve öğrencilerin dersine giren branş öğretmenlerinin de görüşleri alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ilkesine dikkat edilmiş ve böylece çalışma grubu 13 öğrenci ile oluşturulmuştur. Çalışma öncesi yapılan ön görüşme ile katılımcı öğrencilere çalışmanın işleyişi ve grup kuralları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Oluşturulan çalışma grubuna daha önceden hazırlanan ve 8 hafta süren drama temelli sosyal beceri uygulama çalışması yapılmıştır. Drama uygulamaları haftada bir gün ve 90 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Drama uygulamaları bittikten sonra çalışma grubundaki öğrencilere 'Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği' son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Drama Temelli Sosyal Beceri Grup Rehberliği Programının İçeriği

Drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programı hazırlanırken drama ders düzenine göre hazırlanmıştır. Her bir oturumda sırasıyla ısınma, geliştirme ve sonlandırma etkinliklerine yer verilmiştir. Isınma etkinliklerinde grubun ısınması ve dirençlerini kırmak için her hafta farklı oyunlar ile oturuma giriş yapılmıştır. Geliştirme etkinliklerinde bir önceki haftanın ödevlerinin kontrolü sağlanmıştır. İşlenecek konu ile ilgili etkinlik ve yöntem uygulanmıştır. Sonlandırmada işlenen konu ile ilgili paylaşımlar alınmış ve ödev verme ile oturum sonlandırılmıştır. Ödevler işlenen konu ile ilgili davranış geliştirme amaçlı verilmiştir. Program içeriğinde öğrencilerin kendini kabul, atılganlık, benlik saygısı arttırmayı amaçlayan eşleşmeli oyunlar, rol oynama, doğaçlama, sunum yapma, grup içi paylaşımlara katılım, ödev verme çalışmaları yapılmıştır. Rol oynama ve doğaçlama yapılırken konu seçimi daha çok öğrencilerin günlük yaşamda zorlandığı sosyal beceriler üzerinden gidilmeye çalışılmıştır. Oturumlarda sosyal beceriyi geliştirme amaçlı belirlenen konular drama yöntemi ile grup süreci işleyiş biçimine sadık kalarak yapılmıştır.

Oturumlarda verilen konu başlıkları kısaca; Birinci oturumda kendini gruba tanıtma ve selamlaşma üzerine duruldu ve etkinlikler buna göre belirlenmiştir. İkinci oturumda arkadaşlarına ve gruba güven konusu etkinlikler ile işlenmiştir. Üçüncü oturumda, dinleme davranışı ve dinlemede etkili olan davranışlar verilmiştir. Dördüncü oturumda, duygu, düşünce ve davranışların etkilerini fark etme ve bunları iletişimde kullanma konusu etkinlikler ile işlenmiştir. Beşinci oturumda ve diğer tüm oturumlarda rol oynama, doğaçlama, sunum yapma, pandomim yöntemi ile benlik saygısı kazandırma çalışması ve rol oynama ile atılganlık çalışması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma grubundan elde edilen veriler betimsel istatistikî analizler kullanılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen ön test ve son test verileri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amaçlı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi az denekli yürütülen gruplar içi çalışmalarda verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2015). Verilerin analiz işleminde SPSS 17 Paket Programı uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler tablo ve açıklamaları ile bu bölümde sunulacaktır. Araştırma grubunda bulunan öğrencileri ile çalışma grubuna ait betimsel veriler Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırma Grubu ve Çalışma Grubu Öğrencilerine Ait Betimsel İstatistikler*

Sınıf	Cinsiyet						Yaş	Ölçekten Alınan Puan Ortalamaları			
7. Sınıf	Kız		Erkek		Toplam		$\bar{x}$	ESKÖ Toplam	ODK Alt	G-KHD Alt	Y-SKHD Alt
	N	%	N	%	N	%					
Araştırma Grubu	40	41.2	57	58.8	97	100	12,44	41.61	15.8	9.39	16.3
Deney Grubu	8	61.5	5	38.5	13	100	13.07	44	15.53	11.46	18.07

ESKÖ : Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, **ODK:** Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, **G-SKHD:** Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, **Y-SKHD:** Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

Tablo 1 incelendiğinde araştırma grubunun toplam 97 öğrenci, çalışma grubunun ise toplam 13 öğrenci olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki grubun yaş ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmekle birlikte ESKÖ toplam ve alt ölçek puan ortalama bazında araştırma grubu ve çalışma grubu arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalama değerler bakımından çalışma grubunun daha yüksek puanlara sahip olduğu sadece Olumsuz Değerlendirilme Korkusu(ODK) alt ölçeğinde araştırma grubu ortalaması daha yüksektir. Çalışma grubuna uygulanan ESKÖ Toplam, ODK, G-SKHD VE Y-SKHD alt ölçek ön test ve son test ortalama puanları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Ön-test-Son-test Puanlarının Dağılımı*

	Ön test Ortalaması			Son Test Ortalaması		
	N	$\bar{x}$	ss	N	$\bar{x}$	SS
ESKÖ TOPLAM	13	44	14.78	13	33.5	9.78
ODK	13	15.5	6.74	13	12.61	5.05
G-SKHD	13	11.46	4.27	13	8.84	2.79
Y-SKHD	13	18.07	6.15	13	12.38	4.21

ESKÖ : Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, **ODK:** Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, **G-SKHD:** Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, **Y-SKHD:** Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

Tablo 2 İncelendiğinde çalışma grubu ön test ve son test uygulaması sonrasında öğrencilerin ESKÖ toplam, ODK, G-SKHD ve Y-SKHD alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar bazında son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinden alınan toplam ve alt ölçeklere ait ön-testlerden alınan puanların dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerine Ait Ön Test Puanlarının Dağılımı*

ESKÖ Toplam			**ODK**			**G-SKHD**			**Y-SKHD**		
Puan	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**
30	2	15,4	7	2	15,4	6	1	7.7	8	1	7.7
31	2	15,4	8	1	7.7	7	2	15,4	11	1	7.7
32	2	15,4	10	1	7.7	8	2	15,4	12	1	7.7
36	1	7.7	11	2	15,4	9	1	7.7	14	1	7.7
48	1	7.7	16	1	7.7	10	1	7.7	15	1	7.7
51	1	7.7	19	1	7.7	14	1	7.7	17	1	7.7
56	1	7.7	21	2	15,4	15	3	23.1	18	1	7.7
63	1	7.7	23	1	7.7	17	1	7.7	19	2	15,4
65	1	7.7	24	2	15,4	18	1	7.7	22	1	7.7
67	1	7.7							26	1	7.7
									27	2	15,4
Toplam	13	100	Toplam	13	100	Toplam	13	100	Toplam	13	100

ESKÖ : Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, **ODK:** Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, **G-SKHD:** Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, **Y-SKHD:** Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeğinden alınan toplam ve alt ölçeklere ait son testlerden alınan puanların dağılımına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. *Ergenlerde Sosyal Kaygı Ölçeği Toplam ve Alt Ölçeklerine Ait Son-test Puanlarının Dağılımı*

ESKÖ Toplam			**ODK**			**G-SKHD**			**Y-SKHD**		
Puan	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**	**Puan**	**f**	**%**
19	1	7,7	7	2	15,4	6	4	30.8	6	1	7,7
24	1	7,7	8	1	7,7	7	1	7,7	8	1	7,7
25	1	7,7	9	1	7,7	8	3	23.1	9	1	7,7
28	1	7,7	10	1	7,7	11	2	15,4	10	4	30.8
29	1	7,7	11	2	15,4	12	2	15,4	14	2	15,4
30	1	7,7	13	1	7,7	14	1	7,7	15	1	7,7
31	1	7,7	14	1	7,7				18	2	15,4
35	2	15,4	15	2	15,4				19	1	7,7
38	1	7,7	20	1	7,7						
39	1	7,7	24	1	7,7						
48	1	7,7									
55	1	7,7									
Top lam	13	100	Toplam	13	100	Toplam	13	100	Toplam	13	100

ESKÖ : Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, **ODK:** Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, **G-SKHD:** Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, **Y-SKHD:** Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma

Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği toplam ve alt ölçeklerden alınan ön test ve son test puanlar arasındaki farkın anlamlılığı belirlemek için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları Tablo 5' de yer verilmiştir.

Tablo5.*Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği toplam ve alt ölçek öntest-sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Ölçek Puan Türü	**Sontest-Öntest**	**n**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
ESKÖ TOPLAM	Negatif Sıra	10	7.00	70	2.437*	.016
	Pozitif Sıra	2	4.00	8		
	Eşit	1				
ODK	Negatif Sıra	7	7.29	51	1.606*	.108
	Pozitif Sıra	4	3.75	15		
	Eşit	2				
G-SKHD	Negatif Sıra	10	6.60	66	2.130*	.033
	Pozitif Sıra	2	6.00	12		
	Eşit	1				
Y-SKHD	Negatif Sıra	11	6	66	2.941*	.003
	Pozitif Sıra	0	0	0		
	Eşit	2				

ESKÖ : Ergenler İçin Sosyal Kaygı Ölçeği, **ODK:** Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, **G-SKHD:** Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma, **Y-SKHD:** Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma
*Pozitif Sıralar Temeline dayalı.

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun ESKÖ toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmektedir (z=2.437,p>.016). Bu sonuca göre sosyal kaygılı bireylere uygulanan drama temelli beceri geliştirme grup programı uygulanan bireylerin sosyal kaygı düzeylerinde farklılık olduğu söylenebilir. Fark puanlarının sıra ortalaması dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar, yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programının sosyal kaygılı bireylerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir. Alt ölçeklere ait ön-test ve son-test verilerine bakıldığında G-SKHD alt ölçek (z=2.130, p>.033) ve Y-SKHD alt ölçek boyutunda (z=2.941, p>.003) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ancak ODK alt ölçeğinde (z=1.606, p<.108) istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. Alt ölçeklerin fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın G-SKHD ve Y-SKHD alt ölçeklerinde negatif sıralar lehine olduğu görülmektedir. Uygulana programın sosyal kaygı bireylerin genel ve yeni durumlarda duyulan huzursuzluk düzeylerini azalmada etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan ODK alt boyutunda ki farkın anlamlı çıkmamış olması nedeni ile uygulanan programın bu boyut kapsamında etkili olmadığı söylenebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Sosyal kaygılı bireylere dönük olarak yapılan bu deneysel çalışmada elde edilen verilere göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal kaygı düzeyleri grup öncesi ortalaması 44 olarak bulunurken uygulama sonrası 33.5 ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda Genel Sosyal Durumlarda Korku ve Huzurluk Duyma alt boyutunda deney öncesi puan ortalaması 11.46, uygulama sonrası puan ortalaması 8.84; Yeni Sosyal Durumlarda Korku ve Huzursuzluk Duyma alt boyutunda deney öncesi puan ortalaması 18.07, deney sonrası puan ortalaması 12.58 olarak bulunmuştur. Bu farkların istatistiksel olara anlamlı olduğu da görülmektedir. Ölçme aracının genel ve iki alt boyutunda elde edilen verilere göre; uygulanan drama temelli sosyal beceri grup rehberliği programı sonucunda sosyal kaygılı bireylerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmada etkili olduğu söylenebilir.

Uygulanan program içeriğinin sosyal kaygılı bireylerin yaşadığı ya da yaşabileceği sıkıntılar üzerine kurulması ve bu programda özellikle öğrencilere benlik saygısı ve atılganlık davranışlarını arttırmayı hedefleyen rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin kullanılmasının olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir. Diğer yandan ayrıca drama tekniklerine dayalı grup rehberliği çalışmasında öğrencilerin sadece bilişsel algı alanına hitap etmemesi aynı zamanda rol oynama ile yaşantının hissettirilmesi öğrenmenin diğer bileşenlerini de harekete geçirdiği düşünülmektedir. Bu anlamda öğrencinin grup içinde yaşadığı durum karşısında yaptığı davranış bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönünü harekete geçirdiği için etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğrencinin drama tekniklerini kullanırken grup içerisinde sürekli bir gözlem altında kalması ve doğaçlama tekniklerinde değişen olaylara müdahale etmek zorunda kalması nedeni ile sürekli sosyal ortamda yeni bir duruma uyum sağlamaya maruz kalmaktadır. Bu durumdan dolayı yeni ve genel sosyal ortamlarda korku ve huzursuzluk duyma konusunda öğrenci sosyal kaygısını kontrol edebildiği düşünülmektedir. Olumsuz Değerlendirilme Korkusu alt boyutunda deney öncesi puan ortalaması 15.5, deney sonrası puan ortalaması 12.61 olarak bulunmuştur. Ortalamalar bazında olumlu yönde yani korkunun azaltıldığı söylenebilirken bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu çalışmada dört öğrenci deney sonrası daha yüksek puanları alması nedeni ile bu verinin elde edildiği düşünülmektedir. Bu sonucu elde etmede uygulanan program içeriğinde öğrencinin sürekli göz önünde olması, rol oynaması, sunum yapması, doğaçlamada bulunması gibi davranışlara daha önce girmemesi ya da girmekten kaçınması nedeni ile bu duyguyu fazla hissetmediği grup çalışmasına başladığında bu yaşantılar ile yüzleşmesi sonucu bu duygusunu daha çok hissettiği düşünülmektedir. Bu durum belki oturum sayısı arttırıldığında ya da program içeriğinde psikolojik süreçlere daha fazla yer verilmesi ile bu durumun aşılabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler alanda yapılan benzer çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Aydın'ın (2006) 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile yaptığı 13 oturumluk çalışması sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Sosyal beceri çalışması bu çalışmanın da temelini oluşturması bakımından Abacı ve arkadaşlarının (2015) yaratıcı drama ile ergenlerde yaptığı sosyal beceri eğitimi çalışması ile paralel sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Bal ve Öner'in (2014) 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerini azaltmak amaçlı yapılan psikoeğitim çalışması ile de benzer sonuçlar vererek alan ile uyumlu veriler elde edilmiştir. Yaş düzeyi olarak benzer gruplar ile yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir(Mercan ve Yavuzer, 2017; Uşaklı, 2006) .

Bu çalışmada elde edilen verilere göre uygulanan programın etkili olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda drama yönteminin öğrenciler için eğlenceli olduğu grup içi çalışmalarda görülmüştür. Drama yöntemi ile sosyal kaygılı bireylere dönük çalışmaların başka zeminlerde de denenmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen deneyime göre oturum sayısında ve süresinde ekleme yapılmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Akfırat,Ö., F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*,1(1),39-58.

Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Anne Baba El Kitabı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Amerikan Psikiyatri Birliği (1994) *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*, dördüncü baskı (DSM-IV) (Çev.ed.: E Köroğlu) Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Aydın, A. ve Tekinsav, S. (2007). Ergenler için sosyal kaygı ölçeğinin (ESKÖ) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 79-89.

Aydın, A. (2006). *Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Aydın,A., Tekinsav, S., Sorias, O.(2010). Ergenlerde sosyal anksiyete belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel-davranışçı bir grup terapisi programının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* , 21(1), 25-36.
Abacı,S., Tepeli, K., Erbay,F.(2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
Bal, N., Öner, M. (2014).Sosyal kaygı ile başa çıkma psiko eğitim programının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*,4(1),335-348.
Bayramkaya, E., Toros, F., & Özge, C. (2005). Ergenlerde sosyal fobi ile depresyon, öz kavram, sigara alışkanlığı arasındaki ilişki. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 15(4), 165-173.
Beidel, D. C., Turner, S. M., & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. *Psychological Assessment*, 7(1), 73-79.
Büyüköztürk, Ş.(2015). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: Pegem Akademi.
Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common dimension of social skills o f children and adolescent: A taxon~ omy o f posİtive behaviors. *Social Psychology Review*, 26(2), 264-278.
Festinger,L.(1954). A Teory of social comparison processes. *Human relatıons*,7,117-140.
Freedman, J. C., Sears, D. O., Smith, C. M.,(1993). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı). Ankara:İmge Kitabevi (Çev.: A. Dönmezer)
Gedik, Z. , Gökkaya, F. , Tekinsav Sütcü, S . (2018). Kaygılı çocuklara yönelik okul temelli bir bilişsel davranışçı grup terapisi programının etkililiği: pilot bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19 (34), 91-121.
Horzum Taylor, I. (2015). Facebook ve beğenilme güdüsü. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1 (4), 1216-1227.
İkiz, F.E., Gül, D.(2017). Uyum arttırma grup rehberliğinin ergenlerin sosyal kaygı ve duygusal öz-yeterlik düzeylerine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(18), 361-374.
Kara, Y., Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
La Greca, LJ., Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *J Abnorm Child Psychol* 26,83-94.
Lee, R. M., Draper, M. & Lee, S. (2001). Social connectedness, dysfunctional interpersonal behaviors, and psychological distress: Testing a mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 310-318.
Leary, M. R. and Atherton S. C. (1986). Self-Efficacy, Anxiety, and Inhibition in Interpersonal Encounters. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 256-267.
Mercan, S., Yavuzer,H.(2017). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63), 1187-1202.
McFall, R. M. (1982). A review and reformulation o f the concept o f social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
Öztürk, A. (2014).Sosyal kaygıyı açıklayan yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (48),15-26.
Riggio, R.E. (1986). Assessment o f basic sociai skills. *Journal o f Personaîity and Social Psychology*, 51(3), 49- 660.
Ulaş, A , Tedik, G , Sevim, O . (2014). İlkokul 4. Sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (52).
Ulutaş, A., Yayan E.,H. (2017). Yatılı bölge ortaokulunda kalmakta olan ergenlerin sosyal özyeterliklerine drama temelli destek eğitim programının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,18(1), 176-187.
Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Öğretimi ve Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ilişkin Görüşleri

Dr. Nurhan ÖZTÜRK
Sinop Üniversitesi
nurhanozturk41@gmail.com
Hilal ERABDAN*
Sinop Üniversitesi
h.erabdan@gmail.com

Özet

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi ve fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan farklı ortaokullarda görev yapan 22 fen bilimleri öğretmeni (14 kadın, 8 erkek) olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *Fen Öğretimine İlişkin Soru Formu* kullanılmıştır. Formda öğretmenlere fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacı, öğretmenlerin öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikler, derslerinde kullandıkları kaynaklar ve araç-gereçler, öğretim sürecinde zorlandıkları veya öğrencilerinin zorlandığı konular ve programla ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular yer almaktadır. Araştırmanın veri kaynağını yazışma tekniği ile öğretmenlere verilen soru formu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacını genel olarak *doğayı anlamak* şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin daha çok yaparak yaşayarak, deney yaparak ve birçok etkinlik içinde aktif rol alarak feni daha etkili öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri derslerinde ile deney yöntemi, soru-cevap tekniği, düz anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği gibi birçok yöntem ve teknik kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin anlamakta kendilerinin ise öğretme sürecinde en fazla zorlandıkları konuların sayısal içerikli konular özellikle de fizik konularının olduğunu belirtmişler ve bu sorunu ortadan kaldırmak amacıyla, deney yapma, konu ile ilgili örnekler sunma gibi birçok yol denediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Fen bilimleri öğretmenleri, Fen öğretimi, Fen bilimleri dersi öğretim programı*

Science Teachers' Views on Science Teaching and Science Curriculum

Dr. Nurhan ÖZTÜRK
Sinop University
nurhanozturk41@gmail.com
Hilal ERABDAN*
Sinop University
h.erabdan@gmail.com

Abstract

This study is significant because of determining science teachers' views on the purpose, application process and scope of the science curriculum. Besides, this study gives an idea to the teachers about the current situation and possible changes in case of necessity. This research aimed to determine science teachers' views relating to science teaching and sciences curriculum. The design of this research is based on a case study. Based on the purposive sampling method, 22 (14 female, 8 male) teachers who worked in the middle schools in the city center of the province of Sinop were recruited for the study. 'Question Form Relating to Science Teaching' that was developed by the investigators was used as the data collection tool. The form includes open-ended questions that are prepared to determine the opinions on science teaching and purpose of the sciences curriculum, method and techniques that the teachers use to lesson, sources and equipment used in the class, topics that the teachers or students have difficulty in and their opnions ans suggestions and solutions regarding to science education curriculum. The data source of the research is composed of the question form given to the teachers by correspondence technique. With reference to research findings, the general run of the teachers perceives the goal of the sciences curriculum and science teaching as understanding the nature. Teachers mentioned that the students can effectively learn science by doing and experiencing, experimenting and taking an active role in several activities. They also expressed that the following methods are respectively used in lessons; the test method, question and answer technique, the direct instruction method, case method, discussion technique, brainstorming method. According to the views of teachers, the subjects that students have difficulty in understanding and teachers have difficulty in teaching process are the subjects with numerical content, notably physics. Following ways are tried to eliminate this problem; experimentation, exampling etc.

Keywords: *Science teachers, Science teaching, Sciences curriculum*

*Bu çalışma Hilal ERABDAN'ın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Feni gökyüzünden, ıslandığımız yağmura, suyun kaynamasından sindirim sistemimize kadar birçok örnekte görmek ve hissetmek mümkündür. Fen hayatımızın içinde ve bir parçası olarak varlığını daim etmektedir. O halde feni, fiziksel ve biyolojik ortamda ortaya çıkan olayları, durumları, gelişmeleri anlamaya, anlamlandırmaya, çözümlemeye ve açıklamaya çalışan bir bilim dalı olarak tanımlayabiliriz (Hastürk, 2017). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte insanların ihtiyaçları değişmekte ve içinde bulunduğumuz yüzyılın bireyden beklediği davranışlar da çeşitlilik gösterebilmektedir. Nitekim toplumların sosyal, kültürel, politik ve de ekonomik yönden kalkınmalarında bireylerin sahip oldukları özelliklerin ve becerilerin kazandırılmasında etken rolü olan eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç temel bileşeni mevcuttur (Eş, Sarıkaya, Ekici ve Ekici, 2010). Bu üç bileşenden hiç kuşkusuz ki değişime ve gelişime karşı koyamayan eğitim programlarıdır. Ülkemizde de son yıllarda içinde bulunduğumuz teknoloji çağının gerekliliği ile fen programının gelişim ve değişim gösterdiğine tanık olmaktayız. 2005 yılında fen ve teknoloji; 2013 ve 2018 yıllarında ise fen bilimleri olarak addedilen fen programlarının ortak vizyonu tüm bireylerin fen okuryazar bireyler olarak yetiştirilmesi şeklinde belirlenmiştir (MEB,

2006; 2013; 2018). Fen okuryazar birey, bilgiyi araştıran, sorgulayan, bilginin değişebilirliğine kendi analizleri ve değerlendirmeleri sonrasında karar verebilen, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen birey olarak tanımlanabilir (MEB, 2013; 2018).

Öğrencilerin fen okuryazar birey olarak yetiştirilmesinde hiç kuşkusuz öğretmenlerin rolü büyüktür. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programının amaçları, programın uygulama süreci/kapsamı ve genel programla ilgili olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, olası program değişikliklerinde var olan durumun tespiti ve gerekli görülür ise ne gibi değişiklikler yapılabileceği konusunda fikir vermesi bakımından önemli görülmektedir. İşin mutfağında olan öğretmenlerin öğretim sürecinde başvurdukları strateji, yöntem ve teknikler, süreçte karşılaştıkları zoruluklar, zorlukları gidermek için başvurdukları kaynaklar, programın benimsediği yaklaşım doğrultusunda okuyuculara, program geliştirme uzmanlarına ve kısacası yolu eğitimle kesişen her bireye verecekleri öneriler kıymeti görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi ve fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin fen öğretimi ve fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada nitel metodoloji esas alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiş Sinop ili Merkez ilçesinde bulunan farklı ortaokullarda görev yapan 22 fen bilimleri öğretmeni (14 kadın, 8 erkek) olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamına uygun olacağı düşünüldüğünde Sinop ilinde Merkez ilçesinde görev yapan tüm fen bilimleri öğretmenlerine ulaşma hedefinden kaynaklı olarak araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *Fen Öğretimine İlişkin Soru Formu* kullanılmıştır. Formda öğretmenlere (i) fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacı, (ii) öğretmenlerin fen dersini anlatma süreçlerinde kullandıkları yöntem ve teknikler, (iii) öğretmenlerin derslerinde kullandıkları kaynaklar ve araç-gereçler, (iv) öğretim sürecinde zorlandıkları veya öğrencilerinin zorlandığı konular, (v) fen bilimleri programını uygularken süreçte karşılaştıkları sorunlar ve (vi) programla ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik önerilerini belirlemek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorular yer almaktadır. Form nihai halini almadan önce bir fen eğitimi uzmanından ve soruların amaca uygunluğu ve anlaşılırlığının tespiti için iki fen bilimleri öğretmeninden görüş alınmıştır. Araştırmanın veri kaynağını yazışma tekniği ile öğretmenlerin görüşlerini belirttikleri soru formu oluşturmaktadır.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Veriler öncelikle kısaltmalar biçiminde (Örneğin; öğretmen 1 için Ö1 gibi) numaralandırılmış ve iki araştırmacı tarafından ayrı biçimde analiz edilerek ortak kod ve temalar belirlenmiştir. İki araştırmacı tarafından soru formuna verilen cevaplar bağımsız biçimde değerlendirilmiş ve ortak kelime/cümleler kodlanarak belirli temalar altında gruplandırılmıştır. (Bogdan & Biklen, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006). Sonrasında ise araştırmacılar tarafından görüş ayrılığı olan yerler tespit edilmiş ve görüş birliği sağlandığında kod listesi nihai halini almıştır.

3. Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler, çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak ayrı başlıklar biçiminde sırası ile sunulmuştur:

3.1. Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacına ilişkin görüşlerini içeren bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlere fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacı sorulmuş ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1. *Öğretmenlerin fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacına ilişkin görüşleri*

Kategori	Kod	f
Bilimsel süreç becerileri	Doğayı anlama	13
	Bilimsel düşünme	6
	Deney yapma	2
Yaşam becerileri	Merak etme	3
	Günlük hayatla ilişki	3
	Araştırma-inceleme	3
	Neden-sonuç ilişkisi	2
	Yaratıcı düşünme	2

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretim programında alana özgü beceriler kategorilerinde fen bilimleri öğretmenlerinin çoğu (f=13) fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacının doğayı anlamak, bir kısmı (f=6) bilimsel düşünmeyi sağlamak ve deney yapmak (f=2) olarak tasvir etmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (f=3) fen bilimleri dersinin amacının merak etme, (f=3) günlük hayatla ilişki kurma, (f=3) araltırma-inceleme yapma, (f=2) neden-sonuç ilişkisi kurma ve (f=2) yaratıcı düşünme biçiminde ifade etmişlerdir. Mesela Ö7; "…fen bilimleri dersi doğayı anlamaktır bana göre. Düşünsenize baktığınız yerde fen var günlük hayatla feni ilişkindirdiğinizde anlamlı olur. Yani fenin amacını bu şekilde ifade edebilirim." Şeklinde görüş bildrimiş ve fen bilimleri dersinin amacını doğayı anlamak ve günlük hayatla ilişkilendirme biçiminde ifade etmiştir. Bu

bulgudan hareketle fen bilimleri öğretmenlerinin fen bilimleri dersinin amacını programda yer alan ve üzerinde önemle durulan alana özgü becerilerden bilimsel süreç becerileri ile yaşam becerilerine değindikleri belirlenmiştir.

3.2. Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. *Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri*

Kategori	**Kod**	**f**
Strateji	Sunuş-buluş	5
	Araştırma	4
Yöntem	Deney	11
	Düz anlatım	6
	Gözlem	5
	Tartışma	3
	Örnek olay	3
	Problem çözme	2
Teknik	Soru- cevap	7
	Beyin fırtınası	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere, fen bilimleri öğretmenlerinin yarısının (f=11) deney yöntemini, bir kısmının (f=7) soru-cevap tekniğini, (f=6) anlatım yöntemini, (f=5) sunuş ve buluş yolu ile öğrenme stratejisini, (f=5) gözlem yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Ö18 "Fen derslerini daha çok laboratuvarda yapıyorum. Çünkü öğrenciler deney yapmayı çok seviyorlar ve laboratuvar ortamında daha iyi öğrendiklerini gözlemledim…" biçiminde görüş bildirirken; Ö3 ise, "Laboratuvarımızın olmasını isterdim ancak okul mevcudu kalabalık olduğundan öyle bir imkânım yok. Genelde deneyleri sınıf ortamında yapmaya çalışıyorum ama daha çok soru-cevap tekniğini ve tartışma yöntemini kullanıyorum." Şeklinde ifade ettiği görüşü ile laboratuvar olmamasına rağmen yine de deney yapmaya gayret gösterdiğini belirtmiştir. Ö9 "…aslında işin teoriğinden çok uygulama kısmı önemli fende. Çünkü çocuklara su 100ºC'de kaynar diyorsunuz ancak bunu kendisinin yapmasına fırsat verirseniz bir deneyle yaptırırsanız gözlem yapıyor not alıyor vs. ve daha iyi öğreniyor." şeklinde ifadesi ile öğrencinin feni en iyi hangi yöntemle nasıl daha iyi öğreneceğine dikkat çekmiştir.

3.3. Öğretmenlerin öğretmekte ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konular

Öğretmenler fen bilimleri dersi öğretim programı kapsamında öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri kazanımlarla ilgili olarak gerek kendilerinin öğretme sürecinde gerekse de öğrencilerinin öğrenme sürecinde zorlandıkları konulara ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur

Tablo 3. *Öğretmenlerin öğretmekte ve öğrencilerin anlamakta zorlandığı konular*

Kategori	**Kod**	**f**
Fizik	Sürat	14
	Isı-sıcaklık	12
	Kuvvet ve hareket	10
	Enerji dönüşümleri	10
	Elektrik devreleri	8
	Basit makineler	7
Kimya	Kimyasal bağlar	3
	Madde ve ısı	2
Biyoloji	DNA ve genetik kod	4
	Mitoz ve mayoz	4
	Enerji dönüşümleri ve çevre	2

Tablo 3'te öğretmenin öğretme süreci ve öğrencinin öğrenme sürecinde zorlandıkları konulara ilişkin frekans değerleri görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (f=17) fizik konularını, bir kısmı (f=5) kimya konularını ve bir kısmı da (f=4) biyoloji konularını anlatırken zorlandıklarını ve öğrencilerinin de bu konuları öğrenmede zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Fizik konularından özellikle (f=12) sürat, (f=12) ısı-sıcaklık, (f=10) kuvvet ve hareket ve (f=10) enerji dönüşümleri konularında zorluk yaşadıklarını belirten öğretmenler gerekçe olarak ders saatinin yetmemesi ve genelde bu konularda sayısal verilerin ve hesaplamaların gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Mesela Ö11; "…fizik konularına geldiğimde genelde zorlu bir süreç oluyor. Çünkü fizik konularının çoğunun matematiksel işlem gerektiren ve öğrencinin genelde işlem yapması gereken konular olmasından dolayı zorluk yaşıyoruz. Bir de bazı öğrencilerimin seviyeleri farklılık göstrebiliyor o zaman her öğrenciye öğrenme ortamı oluşturmak zor oluyor…" ifadesinde bulunruken Ö19; "Tabi ki fizik konuları. Çünkü kazanımlarda süre kısıtlaması var yani birçok konuyu yetiştirmekte zaten zorlanıyorum. Bir de sayısal ağırlıklı konular olunca hele de öğrenciler bu noktada zayıfsa çok zorlanıyorum diyebilirim. Genelde bol soru çözerek bunu aşmaya çalışıyorum.", Ö3 ise, "kavramları karıştırıyorsa çocuklar o konuyu onlara anlatırken yoruluyorum. Hepimizin bildiği ısı ve sıcaklık kavramları öğrencide çok zor oturuyor…"biçiminde görüşünü ve gerekçelerini yatsıtmıştır.

3.4. Fen öğretim sürecinde öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kaynak ve araç-gereçler

Fen bilimleri öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları kaynaklar ve araç-gereçlere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. *Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları kaynaklar ve araç-gereçler*

Kategori	Kod	f
Kaynaklar	Ek kitap	15
	Ders kitabı	10
	Dergi	8
	Makale	1
Araç-gereçler	Akıllı tahta (EBA)	12
	İnternet	12
	Posterler	2
	Medya (TV, sosyal medya gibi)	2

Tablo 4'te öğretmenlerinin büyük kısmının (f=15) fen derslerinde kaynak olarak ek kitaplar kullandıkları, birçoğunun (f=10) ders kitabı, (f=8) dergi ve bir öğretmenin ise (f=1) dersinde makale kullandıkları görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerin birçoğu araç-gereç olarak ise görsel ve işitsel araç-gereç olarak akıllı tahtayı (f=12) ve interneti (f=12) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak mesela Ö5; "İnternet bağlantısı olduğundan EBA'yı kullanmayı tercih ediyorum. Daha renkli ve öğrencilerin dikkatini çeken deney ve videolar var…" biçiminde görüş ve gerekçesini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen Ö9 ise, "Daha çok ders kitabı kullanıyorum ama bol soru çözmek için ek kitaba başvuruyorum maalesef. Bazı konular özellikle de sayısal içerikli konularda bol soru çözmek gerekiyor. Deneylerin çeşitli olması ve farklı değerlendirme sorularının olması sebebiyle EBA'yı kullanmayı seviyorum." biçiminde görüşünü belirtmiştir.

3.5. Öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik karşılaştıkları sorunlar

Programın uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. *Öğretmenlerin program uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar*

Kategori	Kod	f
Fiziki şartlar	Sınıf mevcudu	15
	Araç-gereç	12
	Laboratuvar	10
Öğrenci	Hazırbulunuşluk	5
	Motivasyon	4
Program	Hâkimiyet	13
	Yoğun içerik	7

Tablo 5'te görüldüğü üzere fen bilimleri öğretmenlerinin fiziki şartlar olarak büyük bir kısmının (f=15) sınfı mevcudu, birçoğunun (f=12) araç-gereç ve (f=10) laboratuvarın olmamasından kaynaklı sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluklarının (f=5) ve motivasyonlarının (f=4) düşük olması sebebiyle süreçte sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mesela Ö13; "Bazı konularda öğrencileri toparlamak dikkatlerini kedinize çekmek çok zor oluyor. Bazen bir konuyu iki kez tekrar ediyorum. Her gelen öğrenci sanki bir öncekinden daha az hazırbulunuşluk içerisinde…" biçiminde yaşadığı soruna dikkat çekmiştir.

3.6. Öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim programında karşılaştıkları sorunlara yönelik önerileri

Programın uygulayıcıları olan fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin önerileri Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. *Öğretmenlerin karşılaştıklara sorunlara ilişkin önerileri*

Kategori	Kod	f
Fiziksel ortam	Laboratuvar	6
	Sınıf	5
Öğrenme-öğretme süreci	Ders saatleri	6
	Eğitim teknolojileri	5
	Bilimsel süreç basamakları	4
Öğretmen	Teknolojik destek	8
	Programla ilgili bilgi	6
	Kılavuz kitapları	2
	Örnek ders kitapları	2

Tablo 6'da görüldüğü üzere, fen bilimleri öğretmenleri etkili bir öğrenme süreci için fiziksel ortamların mesela laboratuvar (f=6) ve sınıfların (f=5) uygun öğrenme ortamına hazırlanması önerisinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenler, ders saatlerinin bazı konularda arttırılması (f=6), eğitim teknolojilerinin çeşitlendirilmesi (f=5), bilimsel süreç basamaklarının öğretilmesinin erken yaşa çekilmesi (f=4), öğretmenlere teknolojik desteğin sağlanması (f=8), programla ilgili yapılan güncellemelerle ilgili olarak kendi uygulama ortamlarında bilgilendirme yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Mesela Ö7; "Okulumuzda laboratuvar yok ve ister istemez deneyleri sınıfta yapmak durumunda kalıyorum. Programın vizyoununa ulaşmak için bence bazı alt yapı çalışmaları şart…" şeklinde görüş bildirirken; Ö12 "programda özellikle fizik konularında ders saatleri arttırılabilir. Çünkü 1 ders saatinde bazen vermek istediğim bilgiyi öğrenciye veremiyorum doğal olarak o da alamıyor…"şeklinde görüşünü bildirmiştir. Ö18 ise, "Program sürekli değişiyor ve bizlerden bunu takip etmemiz bekleniyor. Ancak tümünü kendimiz çözümleyemeyebiliyoruz. Bu nedenle bizlere ilimizde bilgilendirici ve içerisinde uygulama

örneklerinin de olduğu seminerler verilebilir." Biçiminde yaşadığı sorunu ve önerisini ifade etmiştir. Bununla birlikte iki öğretmen programın uygulayıcıları olarak bir rehber kılavuza ihtiyaç duyduklarına da dikkat çekmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunun fen eğitimi ve fen bilimleri dersinin amacını genel olarak *doğayı anlamak* şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin daha çok yaparak yaşayarak, deney yaparak ve birçok etkinlik içinde aktif rol alarak feni daha etkili öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri derslerinde deney yöntemi, soru-cevap tekniği, düz anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği gibi birçok yöntem ve teknik kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin anlamakta kendilerinin ise öğretme sürecinde en fazla zorlandıkları konuların sayısal içerikli konular özellikle de fizik konularının olduğunu belirtmişler. Öğretmenlerin ders sürecinde kaynak kitaplardan, akıllı tahta, internet gibi çeşitli kaynak ve araç gereçlerden faydalandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim programını uygulama sürecinde sınfı mevcudu, araç-gereç ve laboratuvarın olmaması gibi fiziki şartlardan; öğrencilerin hazırbulunuşluklarının ve motivasyonlarının düşük olması sebebiyle öğrenciden ve öğretim programına hakim olma içeriğin yoğun olması sebebiyle de programdan kaynaklı sorun yaşadıklarını tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program uygulama sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin ise; uygun fiziksel ortamın sağlanması, teknolojik desteğin sağlanması, kaynak çeşitliliğine gidilmesi, ders saatlerinin düzenlenmesi gibi birçok öneride bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerileri doğrultusunda öğretmenlere yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programın vizyonu, öğrenme alanları, çeşitli yöntem teniklerle ilgili uygulama örnekleri, benimsenen öğrenme yaklaşımlarına ilişkin yine benzer biçimde uygulama içerikli hizmet içi eğitimler ve seminerler verilebilir.

Kaynakça

Bogden, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon. doi: 10.1002/sce.10063

Eş, H., Sarıkaya, M., Taşkın Ekici, F., & Ekici, E. (2010). Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) eyaleti fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(2), 567-583.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Hastürk, H. G. (2017). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Hastürk, H. G. (Ed.) *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi.* Ankara:Pegem Yayıncılık.

MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2013). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3. - 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*

Dr. Fatma Bilge EMRE
İnönü Üniversitesi
fatma.emre@inonu.edu.tr
Doç. Dr. Funda OKUŞLUK
İnönü Üniversitesi
funda.gurer@inonu.edu.tr
Öğretmen Fatma YAZAR
İnönü Üniversitesi
yazar.fatma2016@gmail.com
Büşra BOZANOĞLU
İnönü Üniversitesi
bu-bozanoglu@hotmail.com
Sadun KILINÇ
sadunkilinc@hotmail.com

Özet

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematichs) eğitimi fen ve matematik gibi temel bilimlerin, mühendislik ve teknolojinin sağladığı uygulama olanaklarıyla entegre edilerek öğretilmesini içeren bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi teorik bilgilerin ürüne dönüştürülmesi ve 21. Yüzyıl becerilerinin kazanılması açısından büyük önem taşımaktadır. STEM eğitimi ile multi disipliner bir öğrenme sağlanmaktadır. STEM Eğitimi bireylerin disiplinler arası bakış açısı kazanmalarını, bu kazanımlarıyla yaratıcılıklarını artırmalarını, Fen, Matematik ve mühendislik alanlarına karşı özgüvenlerini geliştirmelerini hedef almaktadır.Bu nedenle her yaş döneminden çocukların STEM Eğitimi almaları ve eğitim programlarının STEM'e uyarlanarak yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde STEM etkinliklerinin etkisini ortaya koymak içinMalatya Bilim Sanat Merkezi'nde öğrenim gören farklı sınıf düzeylerindeki 14 öğrenci ile Malatya İnönü Üniversitesinde çalışılmıştır. Yapılan çalışma öğrenciler açısından hem öğretici, hem yaratıcı hem de ürüne dönüştürülebilecek şekilde planlanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin Fen, Matematik ve Mühendisliğe bakış açılarını değiştirecek, disiplinler arası çalışmaların önemini görmelerini sağlayacak, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin nasıl birleştirilebileceğini öğrenerek günlük hayatlarında da analitik ve çok kapsamlı düşünmelerine destekleyecek fen etkinlikleri 1 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışma öğrenciler açısından hem öğretici, hem yaratıcı hem de ürüne dönüştürülebilecek şekilde planlanmıştır. Öğrencilere genel bilim ve STEM eğitimine yönelik dersler verilmiş, bu dersleri dikkate alarak kendilerine verilen problem durumlarına çözüm üretmeleri istenmiştir. Etkinlikler sırasında öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine fırsat veren problem çözme becerilerini kullanarak, aktif olarak katılabilecekleri STEM tabanlı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Araştırmanın desenini Nitel Araştırma yaklaşımı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler formu, öğrenci etkinlik günlükleri, ürün geliştirme ve bilgi edinme defterleri ile öğrenciler tarafından oluşturulan ürünler kullanılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca tasarladıkları ürünler, tuttukları günlükler incelenerek bu etkinlik ve öğrenme ortamının öğrencilerin STEM ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada üstün yetenekli bireylerin eğitimindeSTEM Eğitim yaklaşımının kullanılabilirliği alan yazın eşliğinde tartışılacaktır. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda da STEM Eğitim yaklaşımının kullanılabilirliği tartışılacaktır. Araştırma STEM kavramının uygulanması ile ilgili yol gösterici örnek bir çalışma olarak ülkemiz literatürüne katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *STEM, STEM eğitimi, Fen eğitimi, Üstün yetenekli birey*

Investigation of Students 'Gifted Students' Views on STEM Applications

Dr. Fatma Bilge EMRE
İnönü Üniversitesi
fatma.emre@inonu.edu.tr
Doç. Dr. Funda OKUŞLUK
İnönü Üniversitesi
funda.gurer@inonu.edu.tr
Öğretmen Fatma YAZAR
İnönü Üniversitesi
yazar.fatma2016@gmail.com
Büşra BOZANOĞLU
İnönü Üniversitesi
bu-bozanoglu@hotmail.com
Sadun KILINÇ
sadunkilinc@hotmail.com

Abstract

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematichs) education is an educational approach that integrates and teaches basic science such as science and mathematics with application possibilities provided by engineering and technology.STEM education is of great importance in terms of converting the theoretical knowledge into product and acquiring 21st century skills. Multidisciplinary learning is provided by STEM education. STEM Education aims to encourage individuals to acquire an interdisciplinary perspective, to increase their creativity through these achievements, and to develop self-confidence in science, mathematics and engineering. For this reason, children of all ages should take STEM Training and their training programs should be rearranged by adapting to STEM. For this purpose, in order to show the effect of STEM activities in the education of gifted students, Malatya İnönü University worked with 14 students at various grade levels attending the Malatya Science Art Center. The study is designed to be both educational and creative as well as productable in terms of students. The science

Proje numarası (SCD_2018-738) olan bu araştırma İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir.

events that will change the views of gifted students in Science, Mathematics and Engineering, enable them to see the importance of interdisciplinary studies, and how to combine Science, Technology, Engineering and Mathematics, will also support their analytical and comprehensive thinking in their daily lives.The students were given lectures on general science and STEM education and were asked to provide solutions to the problems they were given by taking these courses into consideration. Through the use of problem-solving skills that allow students to think critically during the events, a STEM-based learning environment was created to actively participate.The design of the research forms the qualitative research approach. Personal data form, student activity logs, product development and information books and products created by students were used as data collection tools. The students 'diary, the products they have designed throughout the process, the diary of their habits were examined and the students' opinions regarding STEM were determined for this activity and the learning environment.The availability of the STEM Training approach in the training of gifted individuals in the research will be discussed in the context of the literature. In addition, the availability of the STEM Training approach will be discussed in classroom applications.The study will contribute to the literature of our country as a pilot study on the application of the STEM concept.
Keywords: *STEM, STEM education, Scienceeducation, Gifted individual*

1. Giriş

Bilgi ve teknolojinin çok hızlı değiştiği çağımızda, bireylerin yeniliklere uyum sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme gibi becerilere sahip olması gerektiği söylenebilir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014).Öğrencilerin günlük sorunlarını çözebilecekve toplumun ihtiyaçlarına katkıda bulunabilecek becerilere sahip olması gerekliliği, eğitimin kalitesini ve standardını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014).

Özgün adı Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) olan ve Türkçe'ye Fen Teknoloji Matematik Mühendislik (FeTeMM) eğitimi olarak çevrilen bu alan öğrencilere yaratıcı problem çözme tekniklerini benimseten entegre bir yaklaşımdır (Akgündüz ve Ertepınar, 2015). Bir ülkenin bilimsel ve ekonomik alanlardaki önderliğinin sağlanması ve sürdürülebilmesi, FeTeMM eğitiminin desteklenmesi ve FeTeMM alanlarında meslek edinme konusunda farkındalığın artırılması ile ilişkilendirilmektedir (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014). STEM eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımı temel alarak kişilerin rekabet yeteneğinin ve STEM okuryazarlığının gelişimini sağlar. STEM eğitimi küresel girişimciliğe katkı yapar ve okul, toplum, iş arasında bağlantıları kurmayı sağlar. İlave olarak, öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında bağlantı kurmalarını ve bu bağlantıları uygulamalarını sağlar (Thomas, 2014; Eroğlu, Bektaş, 2016).

STEM'in tanımlanması noktasında alanyazın iki farklı program entegrasyon modeli sunmaktadır; (a) içerik entegrasyonu: bir etkinlikte birden fazla STEM disiplininin birleştirilmesi, ve (b) bağlam entegrasyonu, içeriği daha anlamlı kılmak için farklı STEM bağlamlarının kullanımı (Moore, Stohlmann, Wang, Tank ve Roehrig 2014; Baran, Bilici ve Mesutoğlu, 2015). STEM eğitimi adı geçen alanların birbirinden izole bir şekilde öğrenilmesi yerine, araştırma, tasarım, problem çözme, takım çalışması ve etkili iletişim kurma gibi becerilere odaklanan özgün öğrenme ve üretme etkinliklerine odaklanmaktadır. Öğrencilerin 21. Yüzyıl bilgi ve becerilerini kullanarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelimlerini sağlayacak faaliyetler de STEM eğitim etkinlikleri kapsamındadır (Akgündüz vd. 2015).

STEM eğitimleri ile öğrencilerin (I) STEM bilgisi kazanarak STEM odaklı problemleri tanımlama, bu problemlere çözüm yolları geliştirmeleri, (II) STEM disiplinlerinin fiziksel, entelektüel ve kültürel dünyamızı şekillendirdiğini fark etmeleri, (III) STEM disiplinlerine yönelik yeni bilgi üretme konusunda kendilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Akgündüz vd. 2015).
STEM eğitimi, genç araştırmacılara Türkiye ve dünya ölçeğinde yeni gelişen bir alanın öncüleri arasında yer alabilmek ve alanı etkileyebilmek gibi birçok fırsat sunmaktadır. STEM eğitimi aynı zamanda öğrenilen bilgilerin uygulama boyutuna olanak sağlaması yönünden de önem teşkil etmektedir. Gelecek yüzyıllar, bireylerin derin bilgi birikimine sahip, üretken ve mühendislik alanında yetkin olmalarını beklemektedir. Fen ve matematik arasındaki etkileşime yoğunlaşıldığında, öğretmenlerimizin sadece uzman oldukları alanda öğretmenlik bilgisine sahip olmalarının ülkemizin ihtiyacı olan insan gücünü yetiştirmede yeterli olmayacağı sonucuna varılmaktadır (Şahin, Ayar ve Adıgüzel, 2014).

Bu bağlamda bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını alabilecekleri, yaratıcılıklarını kullanabilecekleri, aktif olarak katılabilecekleri öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Böyle bir öğrenme ortamı STEM yaklaşımı ile sağlanabilir. STEM Eğitimi Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik dallarını bütüncül bir şekilde ele alan, disiplinler arası bir yaklaşımla kişilerin rekabet yeteneğinin, bilgi okuryazarlığının, girişimciliğinin, öz-yönetim ve özgüveninin gelişmesini sağlayan son derece yeni ve güncel bir programdır. STEM eğitim yaklaşımının öğrenme ortamlarına entegrasyonunun etkisinin incelendiği araştırmalarda akademik başarıyı arttırdığı, motivasyon sağladığı gibi olumlu sonuçlara vurgu yapılmıştır. Ülkemizde de STEM alanında yapılan araştırmalar STEM etkinliklerinin; öğrencilerin akran öğrenmelerini, fene karşı tutumlarını ve STEM alanlarına yönelik ilgilerini desteklediğini, bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. STEM hareketinin ülkemizde hızla yayıldığı, gelişime açık olduğu, uygulama sayısının arttığı göze çarpmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin STEM eğitimine yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak, çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analize başvurulmuştur.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim Yılının Güz döneminde Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullardaki eğitim gören 14 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

VerilerinToplanması/ VeriToplamaAracı
Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ortaokullarda öğrenim gören 14 üstün yetenekli öğrenciye, İnönü Üniversitesi Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Merkezi (İBTAM) Laboratuvarında 29 Ocak-3 Şubat tarihleri arasında bir hafta süreyle "STEM'le Genç Mühendis Beyinler" etkinliği düzenlenmiştir. 1 hafta boyunca öğrenciler, hem eğitimlere katılmış hem de STEM uygulamaları yapmışlardır. Etkinlikte ilk gün öğrencilere laboratuvarlar tanıtılmış ve genel olarak bilimsel düşünce, STEM ile ilgili dersler verilmiştir. İkinci gün öğrenciler kendi organik boyalarını üretmiş ve ilaç enkapsülasyonu yapmışlardır. Üçüncü gün suyun yapısı ve özellikleri incelenmiş, hidrofobik ve antibakteriyel yüzeyler kaplamışlardır. Son gün ise öğrenciler hayal güçlerini kullanarak kendi elektrikli botlarını tasarlamışlardır.

Veri toplama aracı olarak, öğrenci günlükleri, bilgi edinme ve ürün geliştirme defterleri kullanılmıştır. Etkinlik süresince öğrenciler üç gruba ayrılmış, çalışmalarını takım halinde yürütmüşlerdir. Grup içerisinde iş bölümü (araştırmacı, yazıcı, uygulayıcı, tasarımcı) yapılmış herkes üzerine düşen görevi yerine getirmiştir. Eğitmenler tarafından öğrencilere problem senaryoları dağıtılmış, kendilerine verilen problem durumlarına çözüm üretmeleri istenmiştir.

Veri Analizi
Çalışma grubunun cevaplandırdığı etkinlik günlükleri ve defterler çerçevesinde üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarıyla ve eğitimiyle ilgili görüşleri yorumlanmıştır. İlk olarak üstün yetenekli öğrencilerin verdiği yanıtlar incelenerek kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Betimsel analizde veriler sunulurken kişi isimleri yerine katılımcılar numaralandırılmıştır (Ö1, Ö2,…….).
Elde edilen nitel bulgular üç kategoride kodlanarak tablolaştırma yapılmıştır. Buna gore öğrenci cevapları olumlu ifadeler, olumsuz ifadeler ve disiplinlerarası ilişkiler dikkate alınarak kodlanmıştır.

3. Bulgular
Etkinlik, öğrencilerin beş adet açık uçlu sorunun yer aldığı etkinlik günlüklerini doldurmalarıyla sonlandırılmıştır. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir; (1) Hangi sorunları çözdün? (2) En çok neyi yaparken zorlandın? (3) En çok neyi yaparken zevk aldın? (4) Takım halinde çalışmak nasıl hissettirdi? (5) Neler Öğrendin? Etkinlik sonrası öğrencilerin uygulamalar sırasında yaptıkları deneysel etkinlikler ve sürece yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin uygulamalara yönelik geliştirdikleri olumlu görüşler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM Uygulamalarına İlişkin Olumlu Görüşleri*

	Kodlar	**f**	**%**
Olumlu İfadeler	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	12	%85
	Eleştirel/Yaratıcı Düşünme	10	%71
	Eğlenerek Öğrenme	14	%100
	Sorumluluk Bilinci	8	%57
	Somutlaştırma	9	%64
	İşbirlikli Öğrenme	12	%85
	Hayal gücü Becerisini Geliştirme	10	%71
	Empati Kurma	8	%57
	Tasarım Odaklı Düşünebilme	10	%71
	Motivasyon	13	%92
	İletişim Becerilerini Geliştirme	11	%78
Toplam		**14**	**100**

* Her öğrenci birden fazla kodda cevap vermiştir.
Tablo 1 incelendiğinde üstün yetenekli öğrencilerin tamamının yaptıkları etkinlikleri oldukça eğlenceli buldukları göze çarpmaktadır. İşbirlikli öğrenme ortamı beraberinde sorumluluk duygusunun gelişmesine katkı sağlamış öğrencilerin %57' si bu yönde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca takım halinde çalışmaya bağlı olarak %78'i iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını bildirmiştir. Öğrenciler bu etkinlik ile birlikte kendi kaplamalarını Spin Coater cihazı ile kendileri yapmış, laboratuvarlardaki cihazları kullanma imkanına sahip olmuş, organik boya üretmişlerdir. Bu durum öğrencilerin %85'inin yaparak yaşayarak öğrenmekten kaynaklanan memnuniyetlerini dile getirmelerine sebep olmuştur. Öğrencilerin %92' si uygulamaların sürece karşı motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler yapılan etkinler boyunca ürün geliştirme ve bilgi edinme defterlerini doldurmuşlardır. Kendilerine verilen malzemelere göre etkinliği gerçekleştirmeden önce nasıl bir deney düzeneği kuracaklarını yada nasıl bir ürün oluşturacaklarını çizmeleri istenmiştir. Buna bağı olarak öğrencilerin %71' inden hayal gücü ve tasarım odaklı düşünebilme becerisinin geliştiği yönünde dönütler alınmıştır. % 57' si ise grup bireyleri arasında empati kurma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Diğer olumlu ifadeler ise yaratıcı düşünme ve somutlaştırma olarak ifade edilmiştir.

Ayrıca öğrenciler uygulamalar sırasında yaptıkları deneysel etkinlikler hakkında öğrenci günlükleri tutmuşlardır. Günlüklerde yer alan duygu ve düşüncelerden bazıları ise şöyledir:
"Bu gün birçok alandaki birçok sorunu çözdük. Her şeyi yaparken zevk aldım. Takım halinde çalışırken çok güzel hissettim. Birçok kimyasalın ve aletin ne işe yaradığını ve paylaşıp, yardımlaşmayı öğrendim…"Ö1
"En zoru deney yaptıktan sonra elime yapışan eldiveni çıkarmaktı. Çok eğlendik çünkü grubumuzda selim
adında biri var. Deneyde ise koyacak TiO_2miktarını ayarlamakta zorlandık. Çünkü çok hassas olmamız gerekiyordu. Arkadaşlarımla ortak çalışmak zaten harika bir şeydi. Birbirimize yardım ediyoruz ve hocalarımızdan destek alarak çabalıyoruz."Ö3
"Küçük jelleri aktarırkenzorlandım. Kalsiyumklorüre sıvıyı damlatırken zevk aldım. Güzel ve sorumluluk sahibi hissettim…"Ö4

"Hidrofobik bir madde ürettik. Çözelti oluşturmada kaplama yaparken zevk aldım. Takım halinde çalışmak bana sorumluluk duygusunu hissettirdi…"Ö5
"Deneyi yaparken grup olarak çok zevk aldık. Takım halinde uyum içerisinde çalıştık, harika oldu. Doğal kökboyanın sadece sebze/meyvelerle elde edilebileceğini öğrendim."Ö8

Üstün yetenekli öğrencilerin STEM uygulamalarına ilişkin sahip oldukları olumsuz görüşler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM Uygulamalarına İlişkin Olumsuz Görüşleri*

	Kodlar	**f**	**%**
Olumsuz İfadeler	Karmaşık	6	%42
	Takım Halinde Çalışma	4	%28
	Zor	3	%21
	Sıkıcı	1	%8
Toplam		**14**	**100**

Öğrenci günlükleri betimsel analiz sonuçlarına bağlı olarak öğrencilerin etkinlik süresince en çok %42 oranında sürecin karmaşıklığından şikayet ettiği saptanmıştır. STEM eğitim yaklaşımı multidisipliner bir yapıya sahip olduğu için öğrencilerin etkinlikleri gerçekleştirmek ve amacına ulaştırmak için süreç boyunca disiplinler arası düşünerek çözüm üretmeleri gerekmiştir. Daha önce böyle bir deneyime sahip olmamaları öğrenim gördükleri okullarda böyle uygulamalar yapılmadığı için öğrenciler bu konuda sıkıntı yaşamışlardır.

Öğrencilerin bir diğer şikayet ettiği konu takım halinde çalışmanın zorluğu olmuştur. Katılımcıların %28'i takım halinde çalışmaktan zevk almadıklarını belirtmişlerdir. %21'lik bir dilim süreci zor olarak nitelendirmiştir. Etkinliklerin birden fazla disiplini kapsaması öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Etkinlik yalnızca bir öğrenci tarafından sıkıcı olarak nitelendirilmiştir.

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadelerden bazıları şöyledir;
"Bugün araştırmamı en iyi şekilde yaptım. Bugün takımımızın bir sorunu olmadı ama takımla çalışmayı sevmiyorum. Çoğu aleti, mesela döndürerek ve daldırarak kaplamanın nasıl yapıldığını öğrendim…"Ö6
"Bugün STEM' de çok yoruldum ve hastaların ilaçiçmesiyle ilgili bir çözüm buldum. Kapsülü yaparken çok zevk aldım. Temizleme işleminde çok zorlandım. Takım halindeyken birbirimizi beklediğimiz için biraz sıkıldım…"Ö7
"Ölçüm yaparken zorlandım. Jel yapmak eğlenceliydi. Ag- TiO_2'in antibakteriyel olduğunu ve kaplama yöntemlerini öğrendim…"Ö8
"Kanser yapan boyalara alternatif ürettik. Ara vermeden çalışmak benim için zordu. Süreç biraz karmaşık ve kafa karıştırıcıydı. Boyamızı elde edebilmek için hassas ölçümler yapmamız, doğru şekilde kaynatmamız ve işlemlerden geçirmemiz gerekti. Uzun bir süreç oldu ama en sonunda başardık…"Ö9
"Bugün araba camlarında oluşan buharlı su damlacıklarını tutmayacak bir cam ürettik en çok malzemeleri kütlelerini ölçerken zorlandım. Çünkü virgülden sonraki basamaklara çok dikkat ediyorduk. En çok camı TiO_2ve su ile kaplarken zevk aldım. Takım halinde çalışmak eğlenceli ama takımımdaki bazı kişiler (selim) çalışmayınca biraz sıkıcı oluyor. Bugün hidrofobik (suyu sevmeyen) ya da hidrofilik (suyu seven) camlar yapmayı öğrendik…"Ö13

Öğrencilerin STEM disiplinlerine ilişkin görüşleri ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Disiplinler arası İlişkiye İlişkin Görüşleri*

	Kodlar	**f**	**%**
Disiplinlerarası Karşılıklı İlişki	Bütün olmak	5	%37
	Bağlantılı olmak	4	%28
	Birbirini Tamamlayıcı	3	%21
	Birbirine Bağımlı	2	%14
Toplam		**14**	**100**

Tablo 3'ten elde edilen verilere göre öğrencilerin %28'i STEM eğitimindeki alanların birbirleriyle koordineli olduğunu, %21'i bileşenlerin birbirini tamamladığı, %14'ü bileşenlerin birbirine bağımlı olduğunu, %37'si ise disiplinlerin bütünleşik yani iç içe olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler kendilerine verilen problem durumlarını çözerken kullandıkları yol ve yöntemleri, yararlandıkları bilgileri, tasarladıkları ürünleri göz önüne aldıklarında STEM disiplinlerinin birbiriyle koordineli, birbirine bağımlı, birbirini tamamlayıcı ve bütünleşik bir yapıya sahip oldukları kanaatine varmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Uygulama sonrasında araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları aktivitelerle ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden yaptıkları STEM temelli deneysel etkinlikler hakkında günlükler tutmaları istenmiştir. Bu günlüklerde kullanılan ifadeler de öğrencilerin yaptıkları aktivitelerden oldukça memnun kaldıklarını, hayalgücü ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri ve yaptıkları çalışmaları tam anlamıyla benimseyip içselleştirdiklerini açıkça göstermektedir. Buna göre öğrenciler genel olarak, gerçekleştirilen etkinliklerin çok ilgilerini çektiğini, etkinlikleri gerçekleştirirken oldukça eğlendikleri, zevk aldıkları, sorumluluk bilinci geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen bu etkinlikte öğrenciler STEM etkinliklerine yönelik düşüncelerini disiplinler arası entegrasyonu sağlayarak tasarladıkları ürünler aracılığıyla ifade etmişlerdir. Öğrenci etkinlik günlükleri incelendiğinde öğrencilerin fen, mühendislik, teknoloji, matematik ve 21.yy. becerileri alanlarına yönelik motivasyon ve bilgilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Öğrenciler etkinlik günlüğündeki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarda STEM etkinliklerinin yaparak yaşayarak öğrenme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini, grup içerisinde iş bölümü yapmanın süreci kolaylaştırdığını, eğlenirken öğrendiklerini ve öğrenme ortamından zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere STEM etkinliklerinde en çok zorlandıkları konular sorulduğunda; işbirliği ile çalışma süreçlerindeki bazı aksaklıklara, multidisipliner çalışmaya uyum sağlayamama, araştırma yapma ve zaman yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

STEM 'in eğitim ortamlarına entegrasyonu sadece ülkelerin ekonomik ve siyasal anlamda avantaj kazanması için değil aynı zamanda ülkenin yönetim kademesinde ileride söz sahibi olacak bireylerin bilimsel okuryazar olmaları, stratejik düşünebilmeleri, problem çözme becerileri ve teknoloji ile üretme kültürü ile donatılmalarını sağlamaktır. Şüphesiz ülkelerin teknolojiyi üretebilecek, ekonomiyi geliştirebilecek bilim insanlarına ve bu teknolojiyi ürüne dönüştürebilecek nitelikli insan gücüne ihtiyacı vardır. Araştırma ile STEM eğitim yaklaşımının okul dışı öğrenme ortamlarına etkisi gözlemlenmiştir.Okullarda sınıf içi uygulamalarda STEM eğitimine yer verilerek fen kazanımları benzer etkinlikler ile gerçekleştirilebilir ve sonuçlar nitel analize tabii tutulabilir.Etkinlik süresi daha uzun tutularak gözlemler yapılabilir.STEM eğitim yaklaşımın farklı uygulamaları (E-STEM, STEMM, Robotik) üstün yetenekli öğrenciler ile yapılabilir.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., &Özdemir, S. (2015). STEM Eğitimi Türkiye Raporu: "Günümüz Modası mı Yoksa Gereksinim mi?". İstanbul: İstanbul AydınÜniversitesi STEM Merkezi.

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S.,&Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (Fetemm) Spotu Geliştirme Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.

Eroğlu, S., &Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67. DOI:10.14689/İssn.2148-2624.1.4c3s3m

Şahin, A., Ayar, M. C., &Adıgüzel, T. (2014). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Içerikli Okul Sonrası Etkinlikler v eÖğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,*14(1), 1-26.

Yamak, H., Bulut, N., &Dündar, S. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına fetemm etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34(2), 249-265.

Göreve Yeni Başlayan Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknik, Ölçme-Değerlendirme, Müfredat Bilgisi Yeterliliklerinin İncelenmesi[5]

Doç. Dr. Derya ÇELİK
Trabzon Üniversitesi
deryacelik2@gmail.com
Arş. Gör. Damla KUTLU
Trabzon Üniversitesi
kutludamla93@gmail.com

Özet

Bu çalışmada göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi yeterliliklerini incelemek ve (varsa) geliştirilmeye ihtiyaç duydukları noktaları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi; öğrenciyi tanıma, içeriğin sunumu, öğretim yöntem ve teknik, ölçme-değerlendirme ve müfredat bilgisi bileşenleri bağlamında incelenmiştir. Bu bildiri kapsamında bahsedilen bileşenlerden öğretim yöntem ve teknik, ölçme-değerlendirme, müfredat bilgisi bileşenlerine odaklanılmış olup, göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin bu bilgi bileşenlerindeki yeterliliklerine yönelik elde edilen bulgu ve sonuçlara yer verilmiştir.Çalışmada betimsel yöntemlerden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma deneyim süresi 5 yılı geçmemiş 12 ortaokul matematik öğretmeni ile yürütülmüştür**.** Veriler öğretmen yeterlilikleri gözlem formu, öğretmenlerle yapılan mülakatlar ve araştırmacıların alan notları yardımı ile toplanmıştır. Gözlemden elde edilen veriler öğretmenlerin gözlem formundan aldığı ortalama puanlara göre analiz edilmiştir. Mülakat verilerinin analizi içinse Nvivo9 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçlar göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknik, ölçme-değerlendirme, müfredat bilgilerinin istenen düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Öğretmenler bu bilgi bileşenleri içerisinde en yüksek performansı müfredat bilgisinde gösterirken en düşük performansı öğretim yöntem ve teknik bilgisinde göstermiştir. Öğretim yöntem ve teknikleri alt bileşeni ile ilgili olarak; öğretmenler derste yer verilen yöntem ve tekniği uygun bir şekilde kullanma konusunda kısmen yeterli bir performans sergilerken, öğrencilerin kavramsal öğrenmesini destekleyen ve öğrencilerin belirlenen hedeflere daha kolay ulaşmalarını sağlayan öğretim materyallerinin kullanımı konusunda oldukça yetersiz bir performans sergilemiştir. Ölçme-değerlendirme alt bileşeni ile ilgili olarak; öğretmenler öğrencilerin cevaplarına uygun geri dönütler verme, kullandıkları sorularda öğrencilerin hata ve yanılgılarını göz önünde bulundurma konularında kısmen yeterli bir performans ortaya koyarken öğrencileri üst düzey düşünmeye yönelten sorular sorma, farklı ölçme yöntemleri kullanma konularında yetersiz düzeyde performans göstermiştir. Son olarak müfredat bilgisi alt bileşenine yönelik; öğretmenler öğretimi yapılacak kazanımın sınırlarını dikkate alma, örneklerin kazanıma uygun olması konularında yeterli, kazanımla ilgili kritik noktalara vurgu yapma konusunda ise kısmen yeterli bir performans sergilemişlerdir.Çalışmanın sonunda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik, ölçme-değerlendirme, müfredat bilgisi bileşenlerine yönelik güçlük yaşadığı tespit edilen noktaların giderilmesi için hizmet içi eğitim kurslarının açılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen eğitimi, Pedagojik alan bilgisi, Göreve yeni başlayan öğretmenler*

Examination of the Teaching Methods and Techniques, Measurement-Evaluation and Curriculum Knowledge Qualifications of Novice Mathematics Teachers

Assoc. Prof. Dr. Derya ÇELİK
Trabzon University
deryacelik2@gmail.com
Res. Asst. Damla KUTLU
Trabzon University
kutludamla93@gmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to examine the pedagogical content knowledge of the novice secondary school mathematics teachers and (if they have) determine their weaknesses or undeveloped competencies. For this purpose, the novice mathematics teachers' pedagogical content knowledge were examined within the context of the components of getting to knowing the student, introduction of the content, teaching methods and techniques, measurement-evaluation and curriculum knowledge. In this paper, the focus was on teaching method and technique, measurement-evaluation, curriculum knowledge components.In this study, case study, one of the descriptive methods, was used. The study was carried out with 12 mathematics teachers with a service length of not exceeding 5 years. The data were collected through teacher qualification observation form, interviews with teachers, and field notes of researchers. The sets of data obtained from the observations were analyzed according to the mean scores taken by the teachers from the observation form. Moreover, for the analysis of the sets of data obtained from the interviews the Nvivo9 program was used.The findings and conclusions obtained as a result of the study revealed that the novice secondary school mathematics teachers' knowledge about teaching methods and techniques, measurement-evaluation and curriculum knowledge were not at the desired level. Of these components determined within the scope of pedagogical content knowledge, the teachers exhibited the most successful performance in the component of curriculum knowledge, they exhibited the least successful performance in the component of teaching methods and techniques. Regarding the teaching methods and techniques subcomponent; teachers exhibited quite inadequate performance of using instructional materials that support the conceptual learning of students and make it easier for students to reach the specified goals while demonstrating that they were partially adequate in using the given method and technique appropriately. Regarding the measurement-evaluation subcomponent; teachers showed inadequate performance in terms of asking students questions that lead to high-level thinking and using different measurement methods while demonstrating that they were partially adequate in terms of giving appropriate feedback to the students' answers and taking into consideration the mistakes and misconceptions of the students when they used the questions. Finally, regarding the curriculum knowledge subcomponent; teachers exhibited partially adequate performance

[5]Bu çalışma SBA-2017-7178 kodlu BAP01 projesinin bir ürünü olan ve ikinci yazara ait yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

in terms of emphasizing critical points about the acquisition while demonstrating that they were adequate in terms of taking into account the limits of the acquisition to be taught. In the end of the study, the points which the teachers had difficulty in relation to teaching methods and techniques, measurement-evaluation and curriculum knowledge and it was suggested to open in-service training courses to eliminate these difficulties.
Keywords: *Teacher education, Pedagogical content knowledge, Novice teachers*

1.Giriş

Günümüzde öğretmenden sınıfta disiplini sağlayan, bilgi dağıtan rolünden sıyrılması "öğrenmeyi kolaylaştırıcı yollar sunan bir rehber" rolünü üstlenmesi beklenmektedir (Soylu ve Aydın, 2006). Bu durum, çağımızın ihtiyaç duyduğu insan modelinin değişmesinden kaynaklanmaktadır. Toplumlar; bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, problem çözme becerisi gelişmiş, sürekli bilgilenme isteği taşıyan (Gürşimşek, 1998) bireylere sahip olmayı arzulamaktadır. Bu beklentiler bir toplumun geleceğine yön veren ve toplumun içerisindeki bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynayan öğretmenlerin (Kavas ve Bugay, 2009) sahip olması gereken niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerekli kılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklerle ilgili ilk çalışmaların Shulman'a (1986, 1987) ait olduğu görülür. Shulman öğretmenin sahip olması gereken bilgiyi; alan bilgisi, öğretim programı bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak sınıflandırdığı bir model sunmuştur. Bu bilgi unsurlarının arasında en dikkat çekici olanı pedagojik alan bilgisidir. Pedagojik alan bilgisi; bir konunun öğretiminde hangi örnek, analoji ve temsil biçimlerinin daha yararlı olduğunu, dersi daha verimli hale getiren öğretimsel açıklamaların neler olduğunu, bir konunun öğretimini neyin kolaylaştırdığını ya da neyin zorlaştırdığını bilmeyi içermektedir. Shulman'ın ortaya atmış olduğu pedagojik alan bilgisi kavramı öğretmen eğitimi çalışmalarına yön vermiş ve bu konuda çok sayıda çalışma yapılmıştır (Baki, 2012; Ball, Thames ve Phelps, 2008; Cochran, DeRuiter ve King 1993; Fennema ve Franke, 1992; Gess-Newsome, 1999; Grossman,1990; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Park ve Oliver, 2008; Rowland, Turner, Thwaites ve Huckstep, 2009; Shulman, 1986). Bu çalışmaların hepsinde pedagojik alan bilgisi, alan bilgisi ile birlikte öğretmenin bilgisinin merkezinde yer almaktadır.

Eğitimin niteliği büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile ilişkili olduğundan (Ayas, 2009; Kavas ve Bugay, 2009; Kök, Çiftçi ve Ayık, 2011; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011) öğretmen eğitimine hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde gerekli önem verilmelidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Kök vd., 2011). Öğretmen eğitimine yönelik yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında; çoğunluğunun öğretmen adayları ile yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar mevcut durumu ortaya koyma ve geliştirme açısından yeterli değildir. Çünkü mesleğin içinde bizzat yer almayan bireylerden elde edilen veriler ancak birtakım öngörülerde bulunmaya yardımcı olur (Yıldırım, 2013).

Pedagojik alan bilgisinin önemi ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların yetersiz olması göz önüne alınarak çalışmada göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin; pedagojik alan bilgisi açısından yeterliliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere odaklanılmıştır.

1. Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknik bilgisi açısından sahip olduğu yeterlilikler/yetersizlikler nelerdir?
2. Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme bilgisi açısından sahip olduğu yeterlilikler/yetersizlikler nelerdir?
3. Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin müfredat bilgisi açısından sahip olduğu yeterlilikler/yetersizlikler nelerdir?

Bu alt problemlerin cevabıyla hizmet içindeki öğretmenlerin daha nitelikli matematik öğretimi verebilmeleri için neler yapılabileceği üzerine kanıta dayalı çözüm bulma fırsatı hem araştırmacı ve eğitimcilere hem de MEB'den ilgili yetkililere verilmiş olacaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel yöntemlerden biri olan örnek olay yöntemi (durum çalışması) kullanılmıştır. Örnek olay çalışması sınırları belirli olan bir durumu kapsamlı bir şekilde incelemek olarak tanımlanmıştır. Bu yöntem araştırmacıya, özel bir durum veya konu üzerine odaklanma olanağı verir (Çepni, 2005).

Çalışma Grubu

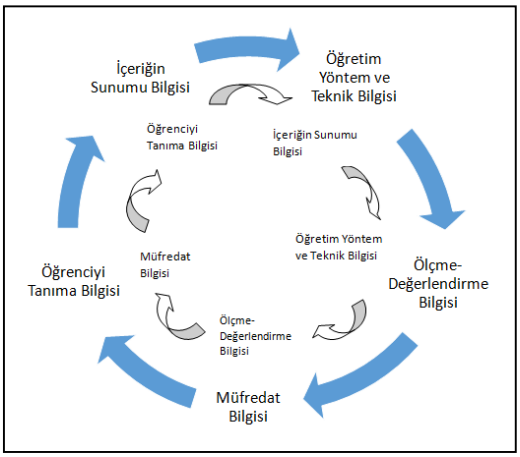
Çalışmanın katılımcılarını belirlemek amacıyla mesleki gelişim modelleri incelenmiştir (Bakioğlu, 1996; Berliner, 2001; Burden, 1979; Fuller ve Brown, 1975; Huberman, 1995; Katz, 1972; Steffy ve Wolfe, 2001). İncelenen çalışmaların sentezi yapıldığında deneyim süresi 5 yıla kadar olan öğretmenlerin deneyimsiz olarak sınıflandırılabileceği görülmüştür. Çalışmanın katılımcıların belirlenmesinde ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki deneyim süreleri ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın katılımcılarını Trabzon ili Ortahisar, Akçaabat ve Yomra ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 1 ile 5 yıl arası deneyime sahip matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ölçütleri sağlayan ortaokul matematik öğretmenleri ile gerekli izinlerin alınmasının ardından çalışmanın süresi ve konusuna yönelik görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden 12 ortaokul matematik öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem ve mülakat kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi yeterliklerini ortaya koymak amacıyla gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formu geliştirme sürecinde ilk olarak "Ölçme aracı geliştirmek için hangi adımlar takip edilmelidir?" sorusunun cevabı için ölçek geliştirmeye yönelik literatür incelenmiştir (Kokoç, 2012; Womack, 2011; Yıldırım, 2013). Literatürdeki çalışmalarda izlenen aşamalar göz önüne alınarak çalışmanın gözlem formu geliştirme sürecinde izlenecek adımlar belirlenmiştir. Gözlem formu geliştirme süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. *Gözlem Formu Geliştirme Süreci*

Gözlem formu geliştirme sürecinin ilk aşamasını literatür tarama, uzmanların bir araya gelmesi, madde havuzunun oluşturulması ve ölçeğin yapısının belirlenmesi adımları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ilk olarak öğretmenin sahip olması gereken pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında konuyla ilgili gözlem formları da incelenmiştir (Piburn ve Sawada, 2000; Sawada vd., 2000; Sawada vd., 2002; Weiss, Pasley, Smith, Banilower ve Heck, 2003; Womack, 2011). Bu aşamada öğretmen eğitimi konusunda çalışmaları bulunan on matematik eğitimi uzmanı ve araştırmacı farklı zamanlarda gerek yüz yüze gerekse internet vasıtasıyla bir araya gelerek pedagojik alan bilgisinin bileşenleri ve bu bileşenler içerisinde hangi göstergelerin olması gerektiğini tartışmışlardır. Bunun için döngüsel bir çalışma planı tasarlanmıştır.



Şekil2. *Gözlem formu oluşturma döngüsü*

Bu süreç iki döngüden oluşmaktadır. İlk olarak 10 akademisyen 2'şerli gruplara ayrılmıştır. Birinci döngüde her grup pedagojik alan bilgisinin bir bileşenini incelemiş ve bu bileşende hangi göstergelerin olması gerektiğini kendi içinde tartışmıştır. Bu sayede bileşenlere ait ilk taslak oluşmuştur. 2. döngüde ise her bir uzman grubu kendi taslağını diğer bir gruba vermiştir. Bu süreçte gruplar ellerindeki bileşene ait taslakta yer alan göstergelerin yeterliliği ve uygunluğu hakkında kendi içlerinde tartışmış, gerekli gördükleri düzeltme/ekleme ve silme işlemlerini yapmıştır. İkinci döngünün sonunda on akademisyen bir araya gelmiştir. Bu aşamada birinci döngü ve ikinci döngüdeki çalışmalar da göz önüne alınarak bileşenlerin hangi göstergeleri içereceği belirlenmiştir. Bu şekilde gözlem formunun kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Gözlem formu geliştirme sürecinin ikinci aşamasını gözlemci eğitimi ve ön uygulama adımları oluşturmaktadır. Gözlemci eğitimi aşamasında gözlem formundaki göstergelerin (maddelerin) gözlemcinin anlayabileceği bir yapıya dönüştürülmesi gerekir (Womack, 2011). Çalışmada gözlemci eğitimi aşamasında gözlem formunda yer alan maddelerin gözlemci için anlaşılır olup olmadığını ortaya koymak ve gözlemciyi gerçek çalışmaya hazırlamak amaçlanmıştır. Bu süreçte aynı zamanda gözlem formundaki maddelerin amaca hizmet edip etmediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ön uygulama sürecine geçilmiş ve oluşturulan gözlem formu kullanılarak 7 farklı öğretmen önceden çekilmiş hazır videolar üzerinden 50 ders saati boyunca gözlenmiştir.

Gözlem formu geliştirme sürecinin son aşamasını maddelerin yeniden düzenlenmesi ve ölçeğe son halinin verilmesi adımları oluşturmaktadır. Gözlemci eğitimi ve ön uygulamanın ardından gözlemci ve uzmanlar tekrar bir araya gelerek gözlem formundaki bazı maddeleri yeniden düzenlemişlerdir. Bu süreçte; gözlem formundaki bazı maddeler aynı durumu ifade etme ve kapsamlı olma gerekçesiyle gözlem formundan çıkarılırken, birçok derste karşılaşılan ve öğretim için gerekli olduğu düşünülen birkaç madde de gözlem formuna eklenmiştir.

Çalışmada katılımcı öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi açısından yeterlilikleri hakkında ne düşündüklerini, hangi açılardan kendilerini iyi, hangi açılardan eksik hissettiklerini tespit etmek, kendilerini geliştirmek için nasıl bir desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkarmak ve son olarak gözlemler sırasında karşılaşılan durumlara açıklık getirmek amacıyla mülakatlar yürütülmüştür. Uzman iki matematik eğitimcisi ile mülakat soruları hazırlanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada da mülakattan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu süreçte Nvivo9 programından yararlanılmıştır.

Çalışmada gözlemden elde edilen veriler ayrı analiz edilmiştir. Katılımcıların pedagojik alan bilgisi yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla gözlemler sırasında geliştirilme sürecinden bahsedilmiş olan gözlem formu kullanılmıştır. Katılımcıların pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin göstergelerinden aldıkları puanlar gözlem sonrası alan notları incelenip ses kayıtları dinlendikten sonra verilmiştir. Katılımcıların göstergelerden hangi durumlarda kaç puan aldıkları aşağıdaki gibidir.

4 puan : Göstergelerde beklenen yeterlilikleri her zaman sergiledi.
3 puan : Göstergelerde beklenen yeterlilikleri çoğu durumda sergiledi.
2 puan : Göstergelerde beklenen yeterlilikleri sergilemede yetersizdi.
1 puan: Göstergelerde beklenen yeterlilikleri sergilemede oldukça yetersizdi.

Her bileşendeki her bir göstergeye ait ortalama puanlar hesaplanmıştır. Bu ortalama puanların değerlendirilmesinde puan aralıkları kullanılmıştır. Ortalama puanlar için puan aralıkları 0.75 olarak hesaplanmıştır. (Puan Aralığı= ((En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/4)= (4-1)/4=0.75 (Kaptanoğlu, 2014; Özer ve Gelen, 2008). Bu hesaplama doğrultusunda ortalama puanların değerlendirme aralığı aşağıdaki gibidir.

1-1.75	: Oldukça Yetersiz	İstenen Seviyede Değil
1.76-2.5	: Yetersiz	
2.51-3.25	: Kısmen Yeterli	İstenen Seviyede
3.26-4	: Yeterli	

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın amacını en iyi şekilde açıklamak için gözlem ve mülakat aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, belirtilen bileşenler bağlamında ayrı ayrı ele alınmıştır.

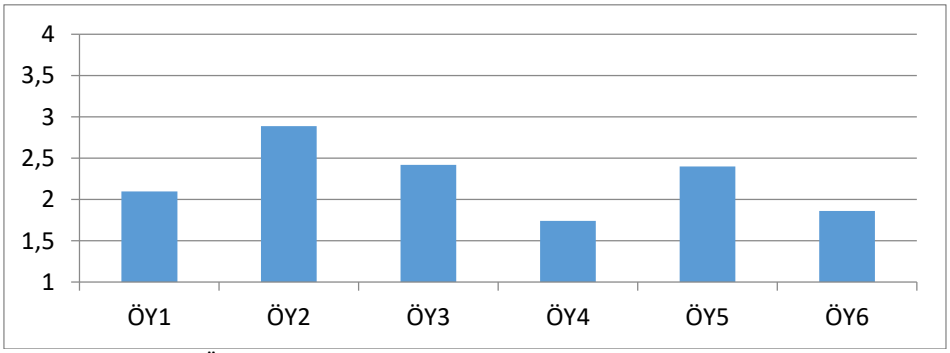
3.1. Öğretim Yöntem ve Teknik Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında geliştirilen gözlem formunda öğretim yöntem ve teknik bilgisi bileşenindeki göstergeler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretim Yöntem ve Teknik Bilgisi Bileşenindeki Göstergeler*

Bileşen	Göstergeler	Gösterge Kodları
Öğretim Yöntem ve Teknik Bilgisi	Farklı yöntem ve tekniklerle öğretimi destekleme	ÖY1
	Seçilen yöntem ve tekniği uygun bir şekilde kullanabilme	ÖY2
	Tasarlanan öğretim ortamının öğrenciyi aktif kılması	ÖY3
	Kavramsal anlamayı destekleyici öğretim materyali seçme	ÖY4
	Seçilen materyalin uygun bir şekilde kullanımı	ÖY5
	Öğrencileri farklı matematiksel çözüm yapmaya cesaretlendirme	ÖY6

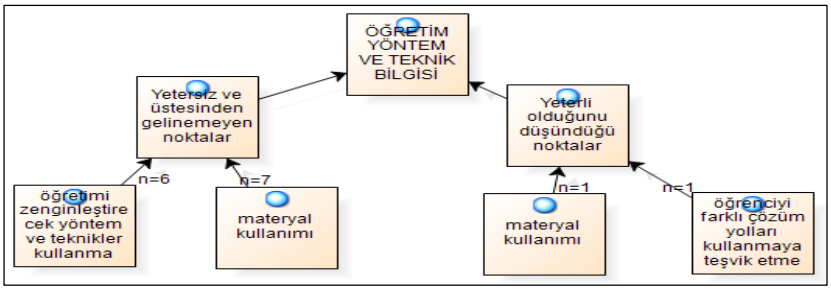
Bu kısımda ilk olarak öğretim yöntem ve teknik bilgisi bileşenindeki genel durumu resmetmek için her bir göstergeye ait hesaplanan ortalamalar Grafik 1'de sunulmuştur. Bu şekilde her bir göstergeye ait ortalama puanları karşılaştırmalı bir şekilde görmek mümkün olmaktadır.



Grafik 1. *Öğretim yöntem ve teknik bilgisindeki göstergelere ait ortalamalar*

Grafik 1 incelendiğinde öğretim yöntem ve teknik bilgisi bileşeninde en yüksek ortalama puanın ÖY2 göstergesine, en düşük ortalama puanın ise ÖY4 göstergesine ait olduğu görülmektedir. ÖY2 göstergesine ait ortalama puan 2.51-3.25 puan aralığında olduğu için öğretmenlerin genel anlamda bu gösterge için kısmen yeterli düzeyde bir performans gösterdikleri söylenebilir. ÖY1, ÖY3, ÖY5 ve ÖY6 göstergelerinin ortalama puanı 1.76-2.50 puan aralığında olup yetersiz kategorisine karşılık gelmektedir. Buradan öğretmenlerin bu göstergeler için yetersiz bir performansa sahip olduğu söylenebilir. Herhangi bir göstergenin ortalama puanı 3.26-4 puan aralığında yer almamaktadır. Buradan öğretmenlerin genel anlamda öğretim yöntem ve teknik bilgisinde herhangi bir göstergede yeterli bir performans gösteremediği söylenebilir.

Yapılan mülakatta öğretmenlerin özellikle "Öğretim ile ilgili olarak mesleğinizde kendinizi yeterli gördüğünüz durumlar nelerdir?", "Mesleğe başladığınızdan bu yana bir türlü üstesinden gelemediğiniz veya güçlük yaşadığınız durumlar nelerdir?" sorularına verdikleri yanıtlardan öğretim yöntem ve teknik bilgisine yönelik yeterlilikleri hakkında düşüncelerini ortaya koyan veriler sunmuştur. Katılımcıların bu sorulara verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda Şekil 3'teki kod sistemi ortaya çıkmıştır.



Şekil 3. *Öğretim yöntem ve teknik bilgisine ilişkin kodlar*

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin "Öğretimle ilgili kendinizi yeterli gördüğünüz durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan öğretim yöntem ve teknik bilgisi bileşeni ile ilgili; materyal kullanımı, öğrencileri farklı çözüm yolları kullanmaya teşvik etme alt kodları oluşmuştur. "Mesleğe başladığınızdan bu yana bir türlü üstesinden gelemediğiniz veya güçlük yaşadığınız durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan ise; öğretimi zenginleştirecek yöntemler kullanma, materyal kullanımı alt kodları oluşmuştur.

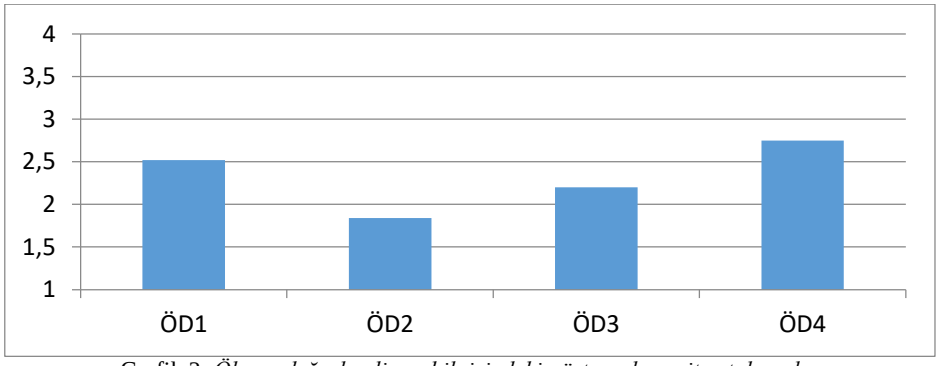
3.2. Ölçme-Değerlendirme Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında geliştirilen gözlem formunda ölçme-değerlendirme bilgisi bileşenindeki göstergeler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Ölçme-Değerlendirme Bilgisi Bileşenindeki Göstergeler*

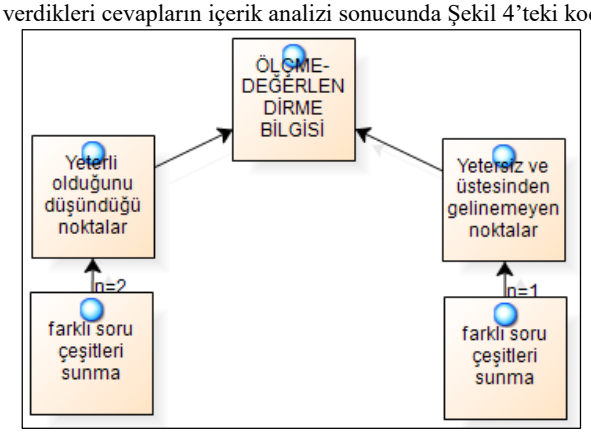
Bileşen	Göstergeler	Gösterge Kodları
Ölçme-Değerlendirme Bilgisi	Öğrenci hata/yanılgılarını belirleyici sorular sorma	ÖD1
	Öğrenciyi üst düzey düşünmeye teşvik edici sorular sorma	ÖD2
	Öğrenci öğrenmelerini belirlemek için farklı ölçme yöntemlerini kullanma (ödev, anlık soru, küçük sınav, test vb.)	ÖD3
	Öğrenci çalışmaları/cevaplarına uygun geri dönütler verme	ÖD4

Bu kısımda ilk olarak ölçme-değerlendirme bilgisi bileşenindeki genel durumu resmetmek için her bir göstergeye ait hesaplanan ortalamalar Grafik 2'de sunulmuştur. Bu şekilde her bir göstergeye ait ortalama puanları karşılaştırmalı bir şekilde görmek mümkün olmaktadır.



Grafik 2. *Ölçme-değerlendirme bilgisindeki göstergelere ait ortalamalar*

Grafik 2 incelendiğinde ölçme-değerlendirme bilgisi bileşeninde en yüksek ortalama puanın ÖD4 göstergesine en düşük ortalama puanın ise ÖD2 göstergesine ait olduğu görülmektedir. ÖD1 ve ÖD4 göstergelerine ait ortalama puanlar 2.51-3.25 puan aralığında olduğu için öğretmenlerin genel anlamda bu göstergeler için kısmen yeterli bir performans gösterdikleri söylenebilir. ÖD2 ve ÖD3 göstergelerine ait ortalama puanlar 1.76-2.50 puan aralığında olup yetersiz kategorisine karşılık gelmektedir. Buradan öğretmenlerin bu göstergeler açısından genel olarak yetersiz bir performansa sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların mülakat sorularına verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda Şekil 4'teki kod sistemi ortayaçıkmıştır.



Şekil 4 . *Ölçme-değerlendirme bilgisine ilişkin kodlar*

Şekil 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin "Öğretimle ilgili kendinizi yeterli gördüğünüz durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan ölçme-değerlendirme bilgisi bileşeni ile ilgili; farklı soru çeşitleri sunma alt kodu oluşmuştur. "Mesleğe başladığınızdan bu yana bir türlü üstesinden gelemediğiniz veya güçlük yaşadığınız durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan da farklı soru çeşitleri sunma alt kodu oluşmuştur.

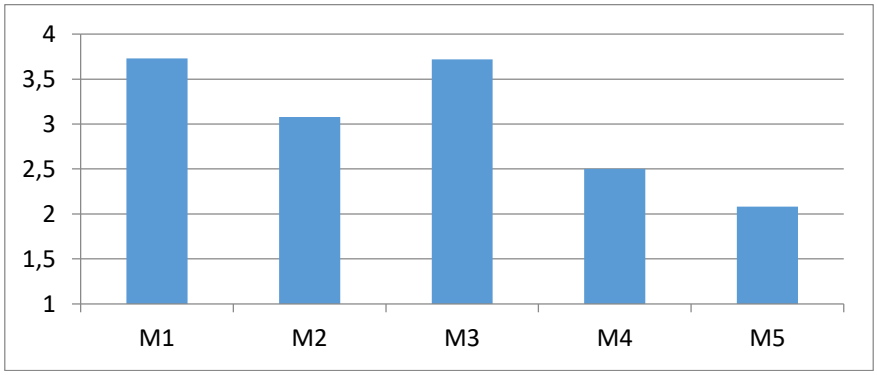
3.3. Müfredat Bilgisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Çalışma kapsamında geliştirilen gözlem formunda müfredat bilgisi bileşenindeki göstergeler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Müfredat Bileşenindeki Göstergeler*

Bileşen	Göstergeler	Gösterge Kodları
Müfredat Bilgisi	Öğretimi yapılacak kazanımın sınırlarını dikkate alma	M1
	Kazanımla ilişkili kritik noktaları belirleme/vurgu yapma	M2
	Derste kullanılan örneklerin kazanıma dönük olması	M3
	Derste kullanılan alıştırma ve problemlerin seçiminde veya farklı çözüm yollarının sunumunda önceki kazanımları dikkate alma	M4
	Öğretim programındaki temel bilgi (işlemsel/kavramsal) ve becerilere (akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim,…) dönük bir ders içeriğinin hazırlanması	M5

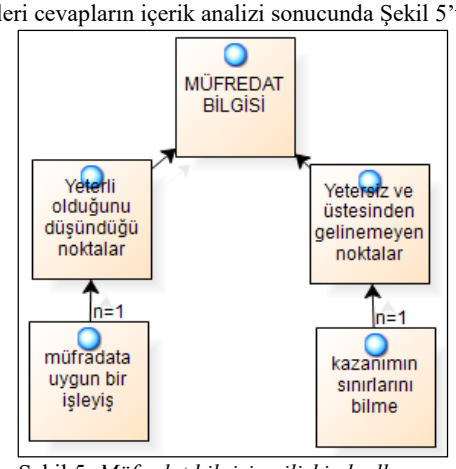
Bu kısımda ilk olarak müfredat bilgisi bileşenindeki genel durumu resmetmek için her bir göstergeye ait hesaplanan ortalamalar Grafik 3'te sunulmuştur. Bu şekilde her bir göstergeye ait ortalama puanları karşılaştırmalı bir şekilde görmek mümkün olmaktadır.



Grafik 3. *Müfredat bilgisindeki göstergelere ait ortalamalar*

Grafik 3 incelendiğinde müfredat bilgisi bileşeninde M1 ve M3 göstergelerine ait ortalama puanın 3.26-4 puan aralığında olduğu görülmektedir. Buradan öğretmenlerin genel anlamda bu göstergeler için yeterli düzeyde performans gösterdikleri söylenebilir. En düşük ortalama puanın M5 göstergesine ait olduğu görülmektedir. M4 ve M5 göstergesinde öğretmenlerin genel anlamda yetersiz düzeyde performans sergiledikleri söylenebilir. M2 göstergesine ait ortalama puan ise 2.51-3.25 puan aralığındadır. Buradan öğretmenlerin bu gösterge için kısmen yeterli bir performansa sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların mülakat sorularına verdikleri cevapların içerik analizi sonucunda Şekil 5'teki kod sistemi ortaya çıkmıştır.



Şekil 5. *Müfredat bilgisine ilişkin kodlar*

Şekil 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin "Öğretimle ilgili kendinizi yeterli gördüğünüz durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan müfredat bilgisi bileşeni ile ilgili; müfredata uygun bir işleyiş alt kodu oluşmuştur. "Mesleğe başladığınızdan bu yana bir türlü üstesinden gelemediğiniz veya güçlük yaşadığınız durumlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplardan ise; kazanımın sınırlarını bilme alt kodu oluşmuştur.

4. Sonuç ve Tartışma

4.1.Öğretim Yöntem ve Teknik Bilgisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Elde edilen gözlem bulguları öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgisine yönelik göstergelerden 4 üzerinden 2.23 ortalama puana sahip olduklarını göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgisinin yetersiz düzeyde olduğu yani istenilen seviyede olmadığı anlamına gelmektedir.

Literatürde benzer şekilde öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgilerinin istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Gökkurt, 2014; Gökkurt vd., 2015; Şahin, 2016; Üner, 2016). Örneğin Gökkurt ve diğerleri (2015), yapmış oldukları çalışmada matematik öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik öğretim yöntem ve teknik bilgilerini incelemişler, çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının bu bileşene yönelik yeterliliklerinin istenen düzeyde olmadığını tespit etmişlerdir.

2. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknik bilgisine yönelik kavramsal anlamayı destekleyici öğretim materyali seçme konusunda oldukça yetersiz performans sergiledikleri görülmüştür.

Korkmaz ve Kaptan (2003), yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde farklı materyallerle öğrenme ortamını zenginleştirme konusunda öğretmenlerin istenen düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

3. Öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerle öğretimi destekleme, tasarlanan öğretim ortamının öğrenciyi aktif kılması, seçilen materyalin uygun bir şekilde kullanımı, öğrencileri farklı matematiksel çözüm yapmaya cesaretlendirme konularında yetersiz düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.

Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çoğunlukla sunuş yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullandığı görülmüştür. Benzer şekilde Gökkurt ve diğerleri (2015), yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının derslerde düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle sınırlı kaldıklarını, farklı öğretim yöntem ve teknikler kullanmadıkları tespitinde bulunmuşlardır. Literatürde öğretmen ve öğretmen adayları ile bu konuya yönelik yapılan çalışmalar da benzer sonuca ulaşmıştır (Gökkurt, 2014; Temizöz ve Özgün-Koca, 2008). Gözlemlerde öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde öğretmenin olduğu görülmüştür. Gökkurt (2014), benzer şekilde yapmış olduğu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenme ortamında öğrenciyi aktif kılma konusunda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gözlemlerde çoğu öğretmen çoğu öğretmen dersinde farklı çözüm yollarına yer vermek bir yana öğrencilere soruya yönelik farklı çözüm yollarının olabileceğini dahi sezdirememiştir. Hacıömeroğlu (2013), yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarından çıkarma ve toplama işlemini farklı yollar kullanarak yapan öğrencilerin cevaplarını yorumlamalarını istemiştir. Çalışmanın sonunda öğretmen adaylarının klasik yolu açıklayabildikleri farklı çözüm yollarını anlamakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Hacıömeroğlu, 2013).

4. Öğretmenlerin seçilen yöntem ve tekniği uygun bir şekilde kullanabilme konusunda kısmen yeterli düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.

Benzer şekilde Gökkurt (2014), yapmış olduğu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin farklı yöntem ve teknikleri sınırlı sayıda kullandıkları bulgusunun yanında seçtikleri yöntem ve teknikleri kullanmada sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Yine Şahin (2016), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının belirli bir konuya yönelik uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçme konusunda başarısız olduklarını, belirli yöntem ve teknikleri kullanmaya eğilim gösterdiklerini tespit etmiştir. Şahin (2016), öğretmen adaylarının seçtikleri yöntem ve teknikleri kullanma konusunda da başarısız olduklarını belirtmiştir.

4.2. Ölçme-Değerlendirme Bilgisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Elde edilen gözlem bulguları öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bileşenine yönelik göstergelerden 4 üzerinden 2.32 ortalama puana sahip olduklarını göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgisinin yetersiz düzeyde olduğu yani istenilen seviyede olmadığı anlamına gelmektedir. Literatürde konuya yönelik yapılan çalışmalar benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin istenen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Gökkurt vd., 2015; Özsevgeç, 2007; Üner, 2016). Üner (2016), yapmış olduğu çalışmada kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini belli bileşenler (öğrenci bilgisi, oryantasyon, öğretim stratejileri bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi) bağlamında incelemiştir. Ölçme-değerlendirme bilgisinin de yer aldığı bu çalışmada kimya öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme bilgilerinin sınırlı ve yüzeysel olduğu sonucuna varılmıştır (Üner, 2016).

2. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgisi bileşenine yönelik öğrenciyi üst düzey düşünmeye teşvik edici sorular sorma ve öğrenci öğrenmelerini belirlemek için farklı ölçme yöntemlerini kullanma (ödev, anlık soru, küçük sınav, test vb.) konularında yetersiz düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür. Gökkurt (2014), yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde ortaokul matematik öğretmenlerinin genellikle derslerinde bilgi, kavrama, uygulama düzeyindeki sorulara verdiklerini üst düzey sorulara yer vermediklerini tespit etmiştir. Yine benzer şekilde Üner (2016), yapmış olduğu çalışmada kimya öğretmenlerinin derslerinde öğrencilere üst düzey sorular yöneltmediğini tespit etmiştir. Yine literatürde konuya yönelik yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim ortamlarında sınırlı ölçme yöntemlerini kullandıkları, farklı ölçme yöntemlerine yer vermedikleri bulgusuyla çalışmanın bulgusu örtüşmektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011b; Gökkurt, 2014; Üner, 2016).

3. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgisi bileşenine yönelik öğrenci hata/yanılgılarını belirleyici sorular sorma ve öğrenci çalışmaları/cevaplarına uygun geri dönütler verme konularında kısmen yeterli düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.

4.3. Müfredat Bilgisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

1. Elde edilen gözlem bulguları öğretmenlerin bu göstergelerden 4 üzerinden 3.02 ortalama puana sahip olduklarını göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin müfredat bilgisinin kısmen yeterli düzeyde olduğu yani istenilen seviyede olmadığı anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin müfredat bilgilerinin istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak tüm bileşenler arasında öğretmenlerin ortalama performanslarının en yüksek olduğu bileşendir.

Literatürde öğretmen adaylarının müfredat bilgisini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Baştürk ve Dönmez, 2011a; Canbazoğlu, 2008). Bu çalışmalarda benzer şekilde öğretmen adaylarının müfredat bilgilerinin yetersiz ve yüzeysel olduğu bulgusu çalışmamızın bulgusuyla örtüşmektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011a; Canbazoğlu, 2008).

2. Öğretmenlerin müfredat bilgisi bileşenine yönelik derste kullanılan alıştırma ve problemlerin seçiminde veya farklı çözüm yollarının sunumunda önceki kazanımları dikkate alma, öğretim programındaki temel bilgi (işlemsel/kavramsal) ve becerilere (akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim,…) dönük bir ders içeriğinin hazırlanması konularında yetersiz düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.

Özgen (2013), yapmış olduğu çalışmada matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerini incelemiştir. Özgen (2013)'in öğretmen adaylarının matematiği kendi içinde ilişkilendirme yeterliliklerinin istenen düzeyde olmadığı bulgusu çalışmamızın bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Yapılan çalışmalar da öğretmen ve adaylarının daha çok işlemsel bilgiye ağırlık verdiğini öğrencilere kavramsal bilgiyi ve temel becerileri kazandırma konusunda oldukça yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Gökkurt vd., 2015; Özgen, 2013; Soylu ve Aydın, 2006; Şahin, 2016).

3.Öğretmenlerin müfredat bilgisi bileşenine yönelik kazanımla ilişkili kritik noktaları belirleme/vurgu yapma konusunda kısmen yeterli düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.

4. Öğretmenlerin müfredat bilgisi bileşenine yönelik öğretimi yapılacak kazanımın sınırlarını dikkate alma ve derste kullanılan örneklerin kazanıma dönük olması konusunda yeterli düzeyde performans gösterdikleri görülmüştür.
Buna yönelik Üner (2016), yapmış olduğu çalışmada kimya öğretmenlerinin derslerinde müfredatı kullandıklarını, öğretimini yapacakları konunun sınırları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu doğrultuda öğretimlerini şekillendirdiklerini belirtmiştir.

Kaynakça

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 1-11.

Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (Lesson study) çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bakioğlu, A. (1996, Eylül). *Öğretmenlerin kariyer evreleri.* II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ball, D. L., Thames, M. H. and Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, *59*(5), 389-407.

Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011a). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, *3*(2), 743-775.

Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011b). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 17-37.

Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 463-482.

Burden, P. R. (1979). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Columbus.

Canbazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve projelerine giriş*. Trabzon: Pegem Akademi.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. and King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *44*, 263-272.

Fennema, E. and Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.147-164.) New York: Macmillan.

Fuller, F. and Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the national society for the study of education.* Chicago: University of Chicago Press.

Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowlege: An introduction and orientation. In J. Gess-Newsome & N.G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge*: PCK and science education (pp.3-17). Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y. ve Doğan, Y. (2015). Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna ilişkin öğrenci hatalarına yönelik pedagojik alan bilgileri. *İlköğretim Online*, *14*(1), 55-71.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Gürşimsek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*, 25-28.

Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim için matematiksel bilgisi: Öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerine ilişkin çözümlerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, *38*(168), 333-344.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New perspectives and practices* (pp. 193–224). New York: Teachers College Press.

Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 53-62.
Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, *73*, 50-54.
Kavas, A. B. ve Bugay, K. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(25), 13-21.
Kök, M., Çiftçi, M. ve Ayık, A. (2011). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterliliklerine ilişkin bir inceleme (Okul öncesi öğretmenliği örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensstitüsü Dergisi*, *15*(1), 169-183.
Kokoç, M. (2012). *Karma mesleki gelişim programı sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi deneyimleri üzerine bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(13), 159-166.
Magnusson, S., Krajcik, J. and Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge*. (pp.95-132). Ordrecht, The Netherlands: Kluwer.
Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(58), 822-836.
Özgen, K. (2013). Problem çözme bağlamında matematiksel ilişkilendirme becerisi: Öğretmen adayları örneği. *NWSA-Education Sciences*, *8*(3), 323-345.
Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5e modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
Park, S. and Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, *38*(3), 261-284.
Piburn, M. D. and Sawada, D. (2000). *Reformed teaching observation protocol (RTOP): Reference manual* (ACEPT Technical Report No. IN00-3). Tempe, AZ: Arizona.
Rowland, T., Turner, F., Thwaites, A. and Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the Knowledge Quartet*. London: Sage
Şahin, Ö. (2016). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebir konusundaki pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K. and Benford, R. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol. S*chool science and Mathematics*, *102*(6), 245-253.
Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. and Bloom, I. (2000). *Reformed teaching observation protocol (RTOP) training guide* (ACEPT Technical Report No. IN00-2). Tempe, AZ: Arizona.
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14.
Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.
Soylu, Y. ve Aydın, S. (2006). Matematik derslerinde kavramsal ve işlemsel öğrenmenin dengelenmesinin önemi üzerine bir çalışma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 83-95.
Steffy, B. E. and Wolfe, M. P. (2001). A life-cycle model for career teachers. *Kappa Delta Pi Record*, *38*(1), 16-19.
Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S. A. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, *33*(149), 90-102.
Üner, S. (2016). *Kimya öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin konuya özgü doğasının incelenmesi ve öğrencilerin öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri ilişkin algıları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, *10*(2), 389-405.
Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R. and Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom: A study of K-12 mathematics and science education in the United States*. Chapel Hill, NC: Horizon Research. Inc.
Womack, S. A. (2011). *Measuring mathematics instruction in elementary classrooms: Comprehensive mathematics instruction (CMI) observation protocol development and validition* (Unpublished doctoral dissertation). Brigham Young University.
Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, *38*(169), 177-189.

Öğretmenlerin Örgütsel Değişim Sinizmine Yönelik Görüşleri

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglus@hotmail.com
Didem ÇELİK YILMAZ
Akçakoca Anadolu Lisesi
didemcelikyilmaz@gmail.com

Özet

Hayatımızın her alanına egemen olan değişim, günümüz şartlarında yenileşmenin, gelişmenin ve çağa ayak uydurmanın en önemli değişkeni haline gelmiştir. Okulların da değişen bir çevre içinde bulunması, sürekli gelişimlerini zorunlu kılmaktadır. Ancak insan sorgulayıcı yapısı sebebiyle değişime hemen adapte olmakta zorlanabilmekte ve bu durumda direnç gösterebilmektedir. Değişimi öneren yöneticilere veya değişime ortak olacak kişilere karşı oluşabilecek olumsuz yaklaşımlar değişimin faydalı olsa bile uygulanmasını zorlaştıracaktır. Örgütsel değişim sinizmi çalışanların değişimi öneren, uygulayacak olan yöneticisine yönelik güvensizlik ve olumsuz tutum sergilemesi olarak ifade edilebilir. Öğretmenin yöneticisine karşı olan güvensizliği geçmiş tecrübelerine dayansa bile yeni değişim girişimlerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Başka bir deyişle öğretmenlerin örgütsel değişim sinizm davranışları okul iklimini ve kültürünü olumsuz etkileyecektir. Olası sorunların önüne geçebilmek için öğretmenlerin örgütsel bağlamda değişime yönelik sinizm tutumlarının sebepleri, sonuçları ve onarıcı yaklaşımların ortaya konulması gerekli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı Düzce ili Akçakoca ilçesinde devlet liselerinde görev yapan 30 öğretmenin değişime yönelik tutumlarını, değişime direnç göstermelerinin sebep ve sonuçlarını ve örgütsel değişim sinizmi düzeylerini belirlemektir.Nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değişime yönelik zaman zaman endişeli bir tutumları olduğu ve değişim planlayıcıları ve uygulayıcılarına yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Yöneticilerin öğretmen görüşlerini değişim planlaması esnasında önemsemedikleri ve çözüm odaklı bir yönetim süreci izlenmediği şeklinde eleştiriler araştırma sonuçları arasında dikkat çekmektedir. Tekrarlayan başarısız değişim çabalarının öğretmenlerin okula inançlarını zedelemesi, baskıcı değişim dikteleri ile motivasyonu ve verimi düşmüş öğretmenlerin okullarda eğitim amaçlarından uzaklaştığı gerçeği okullarda değişim sinizminin var olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Değişim, Sinizm, Değişim sinizmi, Öğretmen, Değişim yönetimi*

Teachers' Opinions About Organizational Change Cynicism

Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Abant İzzet Baysal University
memisoglus@hotmail.com
Didem ÇELİK YILMAZ
Akçakoca Anatolian High School
didemcelikyilmaz@gmail.com

Abstract

The change which is dominant in all areas of our life has become the most important variable in innovation, development and pace-keeping in today's conditions. The fact that schools are in a changing environment also necessitates continuous improvement. However, due to the structure of the human interrogator, the change may be difficult to adapt immediately, and people may show resistance in this case. Negative approaches to change managers or change partners may make it difficult to implement, even if this change is useful. Organizational change cynicism can be expressed as an employees' expression of insecurity and negative attitudes towards the manager who suggests and applies change.Even based on past experience, teacher's mistrust towards manager can negatively affect new change initiatives. In other words, teachers' organizational change cynicism behaviors will negatively affect the school climate and culture. In order to avoid possible problems, it is necessary that the causes, consequences and restorative approaches of teachers' attitudes towards change in organizational context should be put forward. In this context, the purpose of this study is to determine teachers' attitudes towards change, the cause and results of their resistance to change and to determine their organizational change cynicism levels. Qualitative research design is used for the study and its study group consists of 30 teachers working in Akçakoca, Düzce in 2017-2018. The data is collected via semi structured interview form. Descriptive and content analysis are used for data analysis. According to the findings; teachers sometimes have anxious attitudes towards change and also, they have negative perception about change planners and managers. Teachers criticize that administrators do not care about the opinions of the teachers during the change planning and a management process, focused on solutions, is not followed. It can be interpreted as the existence of change cynicism in the schools where the failure of repeated recurrent failures has damaged the teachers' beliefs in the school, teachers' motivations have decreased as a result of the repressive change dichotomies and finally these teachers have moved away from the educational aims of the schools.It is possible to say that some of the participating teachers exhibited change cynicism attitudes and behaviors from the research findings. however, it is not true to say that teachers are totally against the change. It can be said that teachers tend to keep their belief in their teaching and profession despite everything, and to see the developmental direction of change.

Keywords:*Change, Cynicism, Change cynicism, Teacher, Change management*

1. Giriş

Değişim

Rekabet, hız, azalan mesafeler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insanın yaşamı algılama tarzı gibi faktörlerin etkisiyle her geçen gün bir öncekinden farklılaşmaktadır. Dünya, geçmişimizden, geleceğe yönelik tahminlerimizden ve hatta hayallerimizden daha hızlı değişmektedir ve bu değişim insan eliyle olmakta ve insanı etkilemektedir (İleri & Güven, 2003).

İnsanın var olduğu her an ve her yerde değişim doğaldır. Dahası insanın yaşam dediği süreçte amacı da söz konusu olan bitip tükenmeyen değişimlere uyum sürecidir. Zira uyum sağlayanın hayatta kalacağı açıktır.

Yaşamın kaçınılmaz hali olan değişimi, toplumlarda, kültürel yapıda, üretim şekillerinde, insan iletişiminde ve mutlak olarak doğanın her anında görmek mümkündür (Erdoğan, 2012). Değişim belirli koşullar altındaki bir durumdan diğerine geçme durumu, geride kalanların öndekilere yetişmesi, toz yutmaktan kurtulmasıdır (İleri & Güven, 2003). Değişim önceki durumdan farklılaşma (Çavdar, 2016), daha iyi bir duruma gelme (Helvacı M. A., 2010) ve zamanla gözlenebilir bir dönüşüm süreciolarak tanımlanabilir. Söz konusu dönüşüm geçici ya da kalıcı olarak belirli bir topluluğun sosyal yapısını, işleyişini etkilemekte ve tarihini ya da gelişim sürecini değiştirmektedir (Grama & Toderıcıu, 2016). Değişim, eskiden yeniye yolculuk, yeni bir yarın uğruna dünü geride bırakmaktır (Yavuz, 2007). Tüm bu tanımlardan yola çıkarak değişimin herhangi bir alanda şekil, fikir, boyut ve zihniyet değişimi olduğu ifade edilebilir.

Değişim sadece doğal bir akış olması sebebiyle var olmaz. Bir değişim diğerinin tetikleyicisi olabilir. Değişimi gerekli kılan unsurlar şöyle sırlanabilir: çevresel, sosyal baskılar, örgütte iletişim sorunları, örgütte kriz ve çatışmalar, performans düşüşü, kültürel değişiklikler, teknolojik ve yasal değişiklikler (Töremen, 2002). Kişiler değişimin gerekli ve kaçınılmaz olduğunun farkına vararak söz konusu değişimi gelişime dönüştürebilmek için süreci planlı hale getirirler (Çavdar, 2016). Zira değişim olumluya doğru bir yol açmadıkça değiştirdiği şeklin, fikrin, boyutun veya zihniyetin faydası olmayacak aksine zarar verici hale gelecektir.

Kavram olarak sürekliliğin zıttı olan değişimin (Çağlar, 2015) en önemli amaçları arasında verimliliği, performansı ve etkililiği, motivasyon ve iş tatminini artırmak vardır (Çavdar, 2016). Yenilik, reform ve ilerleme olarak da tanımlanabilen (Güçlü & Şehitoğlu, 2006) değişim her ne kadar istenilen bir durumun yaratılması için planlı bir farklılaştırma süreci olarak görülse de olumsuz sonuçları da beraberinde getirme riskini içinde barındırmaktadır (Çakır, 2009). Sabitlik, durağanlık bir süre kendi içinde tekrara düşeceğinden hata payının artmasına, bıkkınlığa ve var olanın kanıksanmasına dönüşecektir. Bu da insanın veya toplumun geriye düşmesine sebep olabilecektir. Değişimin yaratılanların en yücesi olan insana hizmet etmesi gereklidir.

Örgütsel değişim

Örgütsel yaşamda da etkilerini yoğun olarak hissettiren küresel boyuttaki değişim hızı ve çabası, örgütlerin bu değişime uyum sağlamasını gerekli kılarken varlığını sürdürmesi için de önemli bir yere sahiptir. Başka bir ifadeyle örgütler var olmaya devam edebilmeleri ve etkinliğini artırabilmeleri için değişen koşullara uyum sağlamak zorundadır (Helvacı M. A., 2011). Örgütsel yaşamda işin tanımı, kapsamı ve gereklilikleri ile çalışanların nitelikleri arasında mesafe büyüdükçe ve bilginin artması ile değişim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.Bu durum da hem örgütün hem de çalışanların değişimini kapsar. Çalışanların bireysel değişimi, içsel motivasyonla gerçekleşir ve kişinin zihinsel değişimini içerirken olgunlaşma, toplumsallaşma ve çağdaşlaşma işlevi olarak da görülebilir. Öte yandan örgütsel değişim; örgütte planlı veya plansız olumlu veya olumsuz olabilecek tüm değişiklikleri kapsar (İleri & Güven, 2003). Örgütsel başarının elde edilmesi ve sürdürülebilir hale gelmesi için bireysel ve örgütsel değişim çaba ve amaçlarının ortak noktada buluşturulmasının gerekliliği önemlidir.

Örgütün var olan halinden istenilen duruma doğru değişimini kapsayan örgütsel değişim örgüt çalışanlarında, alt sistemlerinde ve tüm bunların ilişkilerinde oluşan her türlü değişim olarak tanımlanmaktadır (Çavdar, 2016). Zira sonucu başarılı olsun ya da olmasın değişimin amacı, örgütte var olan durumu daha iyi hale getirmek, örgütün varlığını sürdürmesini sağlamak(Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010) ve değişimi avantaja dönüştürerekörgütlerin durağan planlamalarının ötesinde esnek, her şarta hazır yönetim tarzlarını benimsemelerini sağlamaktır (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Değişim örgüt için gerçekleşirken yine örgütün kontrolü ve yönetimine tabidir (Akgeyik, 2001). Söz konusu kontrol ve yönetim sürecinin değişim çabasının başarısını belirleyicisi olduğu düşünülebilir.

Örgütlerde değişim, çalışan, sistem ve çevre arasında meydana gelen ve karşılıklı bir etkileşim sürecidir (Helvacı M. A., 2010). Örgütte planlanan değişimin amacı da örgütsel yapının, kültürün ve çalışanların çevresel değişimlere uyumu hale getirilmesidir (Çağlar, 2015).Örgütler hizmet verdikleri çevrenin ürünüdür. Toplumsal değişim ya da kültürel değişim, insanların ilişki tarzları ve davranış standartlarının farklılaşması iken ekonomik değişim ise örgütleri doğrudan etkileyen çevresel faktörlerdendir (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Tüm bu değişim türleri temelde bireyi doğrudan etkilerken örgütün de doğasını farklılaştırmaktadır. Örgütü değişime zorlayan nedenler arasında rekabet, çalışanların farklılıkları ve sorunları ile toplumsal, çevresel sorunlar (Miller, 1998), müşteriler, teknoloji ve yeni düzenlemeler (Hussey, 1998) göz çarpmaktadır.

Örgütler birer açık sistem olarak çevredeki değişim ve gelişime duyarsız kalamazlar (Yavuz, 2007). Örgütsel değişimin amaçları arasında geleceğe hazırlanma, çalışanların birbirine güveni ve karşılıklı desteği ve sağlıklı iletişim ortamı yaratma, problemleri çözebilme ve sinerji oluşturmak vardır(Töremen, 2002). Bu amaçlara ulaşılamaması örgüte zarar verecektir. Zamanla tükenmeye başlayan, yeniliklerden uzak kalan her örgüt entropi ile karşılaşacak ve bu da çalışanların tutum, davranışlarını etkiler hale gelecektir. Örgüt yapısı ne denli güçlü ve dinamik olursa çalışan o denli işe bağlanır ve performansı artar. Değişimi doğru zamanda ve şartlarda planlamak örgüte dinamizm katacaktır.

Değişim yönetimi

Söylemesi kolay, gerçekleştirmesi zor bir eylem olan değişimin (Özdemir, 2013) yönetimine yönelik tanımlar çok net olmasa da değişim yönetimi sürecinde örgütün sadece ekonomik niteliklerden oluşmadığına hatta değişimin en önemli ögesinin değişimi başarıya taşıyacak faktörün insan olduğu inancına gerekliliği vurgulanmaktadır (Özer, 2011). Zira örgütte uygulanacak her değişim insanı etkileyeceğinden değişimi yönetme sürecinde odak noktası insan olmalıdır (Çavdar, 2016). Yönetilemeyen ya da yönlendirilmeyen değişim çabasının ne örgüte ne de insana fayda getirmesi beklenemez.

Bir durumdan diğerine geçişi özellikle de sorunların çözümüne odaklanan bir süreci kapsayan değişim yönetiminin en önemli amacı,çalışanın bakış açısını, davranış şekillerini ve yaklaşımını etkilemek ve değiştirmektir (Akgeyik, 2001). Değişimi başarıya ulaştırabilmek için düzensizlikten tamamen uzaklaşmak gereklidir. İhtiyaçlar, kültürel ve sosyal yapı göz önünde bulundurularak doğru ve sistemli planlanan bir değişim hareketi hedefe ulaşacaktır (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Sistemli ve kurallı yaklaşımların değişimin yönetimi için önemli olmasının yanı sıra doğanın kendine has düzensizliğinden doğan kaos durumlarında da değişimi yönlendirmek önemlidir. Zira yaşam sadece doğrusal bir boyutta ilerlememekte ve yönetimin başarısı söz konusu düzensizlikleri koordine edebilmesinde yatmaktadır.

En önemli sonucu statükonun yerini geçici kültüre bırakması olan değişimi kabullenmenin de yeterli olmayacağı yakın gelecekte değişimi kontrol etmek bir yaşam mücadelesi haline gelecektir (İleri & Güven, 2003). Bu mücadelede yöneticilerin rolü göz ardı edilemez ölçüde önemlidir. Değişim doğru yönetilemiyorsa sonuç örgüt için hüsran olacaktır (Hussey, 1998). Bu bağlamda değişimin başarılı şekilde yönetilebilmesi tamamen değişim uygulayıcıları olan yöneticilerin niteliklerine bağlıdır (Çavdar, 2016; Akgeyik, 2001). Boles ve Sunoo (1998), yaptıkları araştırmalarında değişimi etkileyen faktörleri ve yüzdelerine göre yöneticilerin değişim lideri olmaları %33, değişim danışmanlarının etkinliği %36 ve çalışanların desteğinin kazanılması ise %38 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak değişimin hedeflenen amaca ve başarıya ulaşmasında yöneticinin tutum ve davranışlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde hala değişim çabalarının yönetim tarafından kararlaştırıldığı, planlandığı ve çalışanlara daha sonra bildirildiği görülmekte ve bu durumun geleneksel yönetim modellerinden kalma olduğu ifade edilmektedir (Akgeyik, 2001). Ancak günümüz şartları bu geleneksel yaklaşımın çok ötesine geçmekte ve örgütlerin değişimi yönetebilmesinde katılımcı yönetimin önemi artmaktadır. Hızla değişen yeni dünya düzeni tek adam yönetiminin çok ötesine geçmiş ve çalışanı ile birlikte karar alan, değişim sürecini planlayan örgütlerin hayatta kalabilmesinin daha kolay olduğu söylenebilir.

Yeniden düşünme, yeniden tasarım, yeniden örgütlenme ve yeniden yapılanma olmak üzere 4 aşamada incelenen değişim yönetiminde (Aktan, 1999)yöneticinin bu aşamalarda doğru adımlar atabilme becerisi değişimin amacına ulaşmasında önemli rol oynamaktadır. Yöneticinin değişimi yönetme sürecinde takip edebileceği adımlar aşağıdaki tabloda belirtilmektedir. Erdoğan (2012)'ın değişim süreci tablosunda belirttiği gibi yöneticinin değişime yaklaşımı planlı ve aklı temel alan bir yapıda olmalıdır. Zira değişimi ihtiyaç haline getiren etkenlerin incelenmesi uygulanacak değişim için ana taslağın çizilmesinde öenm arz etmektedir. Değişim tanısının konulması, programlama ve uygulama süreci daimi bir değerlendirme dönütüne ihtiyaç duymaktadır. Sadece değişim sürecinin sonunda değil aynı zamanda uygulama esnasında da değerlendirme yapmak olası hataların önüne geçer denilebilir.

Tablo 1. *Değişim süreci*(Erdoğan, 2012) (sf 21.)

Değişime direnç

Değişim gereklidir zira dış çevre (doğal, yasal, sosyal kültürel, ekonomik, teknolojik) unsurları girdi- süreç-çıktı akışında etkili olmaktadır. Küreselleşme, zamanın kıymetlenmesi, rekabet ortamı ve bilgi toplumunun ihtiyaçları da değişimi gerekli kılmaktadır (İleri & Güven, 2003). Ancak değişim genel itibariyle zor bir süreçtir ve insanlar alışkanlıklarını devam ettirmeyi tercih ederler. Bu tercih değişim çabasını başarısızlığa götürebilir (Güçlü & Şehitoğlu, 2006). Değişim statükoyu bozar, bilinenden uzaklaştırır, alışılandan vazgeçirir ve rahatsız edicidir (İleri & Güven, 2003). Değişim her ne kadar basit ve rutin olsa da tamamlanması zordur ve insanlar alışkanlıklarından vazgeçmekte zorlanırlar. Bu sebeple dirençsiz değişim mümkün değildir (Çavdar, 2016).Örgütün kontrol edemediği ya da az kontrol edebildiği etkenlere cevap vermek de değişim yönetimine dahil olduğu (Akgeyik, 2001) için değişime direncin kontrol altına alınması da değişim yönetiminin en önemli boyutları arasındadır.

Değişim sürecinde insanlar genellikle eski durumun olumlu taraflarını göz önünde bulundurup olumsuz yönlerini göz ardı etmekte hatta yeni olacak durumun eksilerine odaklanmayı tercih ederler (Yavuz, 2007). Çalışanların değişim amacına yeterince itimat etmedikleri ve özümsemedikleri durumda motivasyonun düşmesiyle birlikte değişim süreci de sekteye uğrayabilmektedir. Hassas dengeler üzerine kurulu olan değişim yönetimi örgütün değişime hazırlığını ölçen, dirence yönelik çözümler bulan ve değişim çabalarının sonucunu değerlendiren bir süreçtir ve insanın varlığı değişimin başarıya ulaşmasını doğrudan etkileyen en önemli faktördür. (Akgeyik, 2001). Bu sebeple insanın değişime göstereceği direnç önemsenmelidir.

Grupların dinamik yapısı, bireyler arası etkileşim süreci ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan örgütsel norm ve değerler çalışanların değişimle ilgili tutumlarını etkilemektedir. Öte yandan insan faktörünün ön plana çıkmasıyla değişime yönelik bakış açısında çalışanların tutumlarının önemi de ortaya çıkmış ve değişim sürecinin gerçekleşip gerçekleşmemesinde bireylerin değişime dair inanç ve yargılarının etkili olduğu görülmektedir(Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010).Bireysel boyutta değişim,alışılmıştan bilinmeze doğru bir yolculuğu gerektirdiğinden çalışanlar üzerinde kaygı yaratmaktadır. Bu kaygı temelini çalışanların var olan bilgi, beceri ve katkılarının değişimle birlikte anlamsızlaşacağından almaktadır (Helvacı M. A., 2011). Bilgisinin eskiyeceğinden veya değersizleşeceğinden çekinen çalışanlar değişime direnç göstermeyi tercih etmektedirler. Öte yandan çalışanların değişime direnç göstermesinin temel sebepleri arasında örgüt kültürünün destekleyici ya da katılımcı olmaması, nitelikli iletişimin kısıtlılığı ve değişimin bir tehdit olarak algılanması gibi faktörler ön plana çıkmaktadır (Zayim, 2010). Ekonomik imkanlar, değişimin örgüte uygun olmayışı, bürokratik engeller ve özellikle de çalışanların düşünce, görüş, davranış ve kültürel özellikleri de değişimin önünde bir engel haline gelebilmektedir (İleri & Güven, 2003). Tüm bu sebepler örgüt çalışanlarını değişim konusunda çekimser, temkinli hatta dirençli hale getirmektedir. Ancak her bireyin değişime direnmesinde farklı bir sebep gerekçe olabilmektedir. Bu sebeple yöneticilerin çalışanlarını yakından tanıması ve onlara bu konuda nasıl bir yaklaşım sergileyeceğini bilmesi değişim direncine müdahale etmeleri konusunda yardımcı güç olabilir.

Kişiler ait oldukları gruba göre davranış ve kimlik geliştirmeye eğilimli oldukları için sosyal, rasyonel ve psikolojik nedenlerle değişime direnç gösterebilirler. Örneğin değişimi öneren, uygulayan kişiye yönelik olumsuz tutum ve güvensizlik ya da önceki başarısızlıklara dayanarak inanç azlığı bu dirence zemin oluşturmaktadır (İleri & Güven, 2003). Çalışanların değişime yönelik gösterecekleri ilk tepkiler geçmiş deneyimlerinden etkilenmektedir (Grama & Toderıcıu, 2016). Başarıya ulaşan bir örgütsel gelişim sürecinin en önemli gereksinimi güven duygusudur. Yönetime karşı çalışanın güven duygusunda azalma veya yok olma ortaya çıktığında bu çalışanlar değişime direnç göstermekte ve çalıştığı kuruma yönelik olumsuz duyguları artmaktadır (Çavdar, 2016). Örgüte ve yöneticiye olan güvenini kaybeden çalışanların değişim dahil her türlü yenilikçi çabaya şüpheci bakması muhtemeldir. Bu durum da örgütün en önemli paydaşı olan çalışan desteğini kaybetmesi anlamına gelebilir. Yöneticiler bu tür sorunların önüne geçebilmek için uzun vadeli ve dikkatli planlamalar yaparak değişim süreçlerinde güveni tesis etmeye çalışmalıdır.

Eğitim örgütlerinde değişim

Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum süreci, eğitim sistemine yönelik ihtiyacın hem nitelik hem de sayısal anlamda artışı, çevresel faktörlerin eğitim kurumlarının işleyişine doğrudan müdahale ve etki edebilmeleri, gelişen ve yaygınlaşan teknoloji Türk Eğitim Sistemi'nde de değişim ihtiyacını ortaya çıkarmıştır(Kondakçı, Zayim, & Çalışkan, 2010). Ayrıca eğitimdeki özel sektör atılımları, sınav ve rekabet odaklı eğitim sistemi, öğrenci ve velilerin değişen beklentileri de eğitimde değişimi gerekli kılan önemli okul dışı etkenler arasındadır. Bilginin değerinin artması ve bilgiye ulaşan yolların çeşitlenmesi, eğitim teknolojilerinde hızın beraberinde getirdiği dijital öğretmenlik eğilimini de gündeme getirmekte ve tüm bu faktörler eğitimde değişim hareketlerini zorunlu kılmaktadır(Töremen, 2002). Değişime uyum sağlayamamanın iki olumsuz sonucu geçmişe saplanmak ve geleceği oluşturamamaktır. Başka bir deyişle vizyonsuzluk olarak tarif edilebilecek olan durum kendinin farkına varamadan değişimi algılayamamaktır (İleri & Güven, 2003). Eğitim kurumlarının varlığını anlamlı kılan en önemli unsurun vizyon sahibi olması olduğu düşünülürse bahsi geçen vizyonsuzluk onu hedeflerinden uzaklaştıracak ve bunun bedeli toplumsal olarak ödenmek zorunda kalacaktır.

Toplumsal ve ekonomik değişim, eğitim ve eğitim örgütlerinin de rollerinin de yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır ve eğitimle değişim arasında karşılıklı olan etkileşim sürecine girilmiştir(Özdemir, 2013). Eğitim sisteminin uygulama birimleri olan okullar değişimden etkilenmekle kalmayıp aynı zamanda değişimi başlatan, etkileyen ve gerçekleşmesine yardımcı olan özelliklere sahiptir(Demirtaş, 2012). Değişim süreçleri her çeşit örgütü etkilemektedir ancak eğitim kurumlarındaki yansımalarının daha farklı olması kaçınılmazdır. Zira amaçları, yöntemleri vizyonu ve hammaddesinin biricikliği eğitim kurumlarını yani okulları farklı kılmaktadır. İnsana dair her konunun karmaşıklaşması söz konusu olduğu için değişimin algılanması ve yönetilmesinin de okullarda çeşitlilik göstereceği düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarının varlık sebebi öğrenciler ise bu sebebin en önemli paydaşı muhakkak ki öğretmenlerdir. Tüm diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanların üst düzey ve nitelikte hizmet vermeleri beklenmektedir. Bu nitelikte performansın elde edilebilmesi için ise öğretmenin pek çok açıdan tanınması gereklidir (Çavdar, 2016). Öğretmenin değişime yönelik tutumu söz konusu değişimin gerçekleşebilmesinin en önemli ön şartlarındandır. Değişimin doğru yönetilebilmesi için değişim sorumlularının sevilen ve karizmatik özellikleri olan kişilerden seçilmesinin önemi, çalışanların değişimi uygulayıcısı ile bağdaştırdığı anlamına gelmektedir (Düren, 2000). Doğru liderlik yaklaşımlarını sergileyen bir okul yöneticisinin değişimi paylaşma, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde çalışanlarından destek alacağını düşünmek yanlış olmayacaktır.

Eğitimde herhangi bir değişim söz konusu olduğunda her öğretmenin tutumu farklılaşmaktadır (Hargreaves, 2005). Bu tutumları etkileyen pek çok unsur vardır ve yöneticinin öğretmenini çok yönlü olarak tanıması onun tutumlarına nasıl tepki vereceğini belirleyecektir. Başarılı değişim deneyimleri bireylerin değişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken çalışanların değişime yönelik ilk tepkilerinin genel itibari ile direnç olduğu gerçeği göz ardı edilemez (Tunçer, 2013). Tüm örgüt çalışanlarında olduğu gibi öğretmenlerin de değişime yönelik tutumlarından birisini değişime yönelik direnç olarak ifade etmek doğru olacaktır.

Sinizm

Örgütsel değişimin amaçları arasında örgütte olumlu iletişim süreci yaratma, çalışanların iş birliğini ve güvenini sağlama, problemleri çözme ve bütünlüğü koruma vardır (Tunçer, 2013). Eğitim örgütlerinde kişilerarası ilişkilerde büyük bir etkiye sahip olan iletişim, güven ve bütünlük, okul yaşamının da düzenli bir şekilde işlemesini sağlayan önemli bir süreçtir (Uzun &

Ayık, 2016). İnsan ilişkilerinde olduğu gibi örgütsel iletişimin de önünde bazı insandan kaynaklanan engeller var olduğu bilinmektedir. Bunların başında kuşkuculuk, güvensizlik, kötümserlik, olumsuzluk ve inançsızlık gibi tanımları olan sinizm gelmektedir (Tutar, 2014).

Antik Yunan'da gerçeği anlatma anlamına gelen sinizm (Helvacı M. A., 2013) günümüzde farklı şekillerde ve özellikle de bireylerin olumsuz tutum ve yaklaşımlarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Stanley, Meyer, & Topolnytsky, 2005). Sinizm bireylerin örtük, gizli hedefleri ile ilgili olarak kötümser ve hayal kırıklığı temelli tutum geliştirmesidir (Çavdar, 2016). Halkın egemen kültürün yol açtığı toplumsal çözümlemeye verdiği tepkiyi temsil ettiği düşünülen sinizm (Kart, 2015), bireylerin yalnız kendi çıkarlarını gözettiğine inanan ve buna göre herkesi çıkarcı kabul eden kimseleri yani 'sinikleri' ortaya çıkarmaktadır (Karacaoğlu & İnce, 2012). Her düzeyde toplumsal ilişkide ortaya çıkabilen sinizmin bireyin davranışlarında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel sinizm

Toplumsal ve örgütsel boyutta meydana gelen değişimler bireylerin giderek daha fazla kaygılı hissetmelerine sebep olmakta ve beklentilerini karşılayamama durumuna girdiklerinde örgütten duygusal olarak uzaklaşmalarına sebep olmaktadır (Demir, 2017). Çalışanların örgüte yönelik hayal kırıklığı (Tekiner & Tavas, 2016), güvensizlikleri, yöneticileri tarafından kullanıldıkları düşüncesi (Işık, 2014) pek çok olumsuz sonuca sebep olabilmektedir. Çalışanlar örgütün bütünlüğünden şüphe duyduklarında sinik davranış ve tutumlar içine girmektedir (James W. Dean, Brandes, & Dharwadkar, 1998). Bu sinik davranış ve tutumlar sadece örgütleri hedeflerinden uzaklaştırmakla kalmamakta aynı zamanda çalışanların bireysel iyi oluşlarını ve sosyal ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu sebeple örgütsel sinizmin çalışan davranışlarını anlama konusunda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel sinizm kavramı, bilişsel (inanç), duyuşsal (duygu) ve davranışsal (davranış) eğilimlerden oluşan bir tutum olarak tanımlanmaktadır (Kalağan & Güzeller, 2010). Örgütün bütünlükten ve dürüstlükten yoksun olma düşüncesi ve bireyin örgütüne ilişkin olumsuz tutumu olarak ifade edilen örgütsel sinizmin bilişsel boyutunda örgütün dürüstlükten yoksun olduğu inanç; duygusal boyutunda saygısızlık, öfke, sıkıntı, utanç duymak, sinirlenme, öfkelenme, endişe duyma ve gerilim yaşama gibi duygusal tepkiler ve davranışsal boyutunda ise işgörenlerin örgütlerine ilişkin şikâyette bulunma, dalga geçme ve eleştirilerde bulunma davranışlar sergilemeleri vurgulanmaktadır (James W. Dean, Brandes, & Dharwadkar, 1998). Tüm bu davranış çıktılarının hem değişim sürecinin sağlıklı yürümesine hem de örgütün genel iklimine ciddi zarar vereceği ifade edilebilir.

Çalışanların örgüte yönelik olumsuz duygulara sahip olması başka bir deyişle sinizm içinde olmasının bireysel veya örgütsel birçok sebebi olabilmektedir. Bu sebepler arasında güven olgusunun ayrıcalıklı bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Zira çalışanın güvensizliği kişilerin hem birbirlerine hem de yöneticilerine karşı şüpheci ve ön yargılı olmasına sebep olmakta ve bu da çalışanın içine kapanmasına ve örgüte dair tüm inançlarını kaybetmesine yol açmaktadır (Özler, Atalay, & Şahin, 2010). Söz konusu güvenin yıkılmasında sebeplerden birisi olarak örgüt ortamında psikolojik sözleşmenin bozulması gösterilmektedir. Psikolojik sözleşmenin bozulmasının duygusal semptomu olarak görülen örgütsel sinizm, çalışanların iş yerinde motivasyon eksikliğine sebep olmakta bu da örgütsel boyutta sorunlar yaratmaktadır (Tekiner & Tavas, 2016). Kişiler arası güven olgusunun gelişimi oldukça zorlu bir süreçtir ve bu inanç yıprandığında veya yok olduğunda çalışanın örgüte destek vermesi daha zorlaşmaktadır. Güven duymayan bir çalışanın yöneticisinin teklif ettiği değişim sürecine yüksek ihtimalle sıcak bakmayacağı düşünülebilir.

Kişisel bir özellik olan genel sinizm olgusunun aksine örgütsel sinizm bir özellik değil durumdur yani kalıcılıktan ziyade çalışanların örgütte edindikleri tecrübeler ile değişebilmektedir. Örgütsel sinizm durumu çalışanların sadece inançlarını etkilemekle kalmaz aynı zamanda davranış ve tutumlarına da yansır (Işık, 2014). Örgütsel sinizm olgusu, çalışan yönetici ilişkisinde yükselen bir etkiye sahiptir ve özellikle de yönetici tutumlarına göre şekillenebilmektedir (James, 2005). Örgütsel değişim de örgütsel sinizmin ortaya çıkmasında en önemli sebeplerindendir (Çavdar, 2016). Eğer ki bir örgütte yapılacak değişime yönelik yaygın bir sinizm varsa en makul ve gerekli değişim çabaları bile bu sinik tutumlar sebebiyle başarısızlığa uğrayabilmektedir (Wanous, Reıchers, & Austın, 2000). Yöneticisi ile geçmişte kendisi ve diğer çalışanların sorun yaşamış olması kişiyi olumsuz beklentilere sokabilmektedir. Özellikle değişim uygulama sürecinde bu olumsuz yaklaşımlar kendini daha çok hissettirebilmektedir.

Örgütsel değişim sinizmi

Örgütsel değişim çabaları çok çeşitli çıktılar ortaya koymaktadır. Bunlardan istendik olanları örgütün varlığını sürdürmesi ve kar etmesi; istenmeyeni ise yüksek düzeyde örgütsel değişim sinizmi olarak ifade edilmektedir(Brown & Cregan, 2008). Değişime hazır olma, değişime bağlılık, değişime açıklık ve değişime yönelik sinizm gibi olgular çalışanların değişime yönelik tutum ve davranışlarına örnek olarak gösterilmektedir (Choı, 2011).Örgütlerde pek çok değişim çabasının başarısızlıkla sonuçlanmasının nedeni olarak yöneticilerin çalışanların süreçteki rolünü azımsamaları gösterilmektedir (Greenhalgh, Glenn, Macfarlane, Bate, & Kyriakidou, 2004). İnsan faktörünün insan kaynakları yönetimi uygulamalarında öneminin kabul görmesinden bu yana örgüt için yapılan her şeyin ilk adımı ve amacının insandan geçtiği de anlaşılmıştır. Bu bağlamda eğer ki planlanan değişim uygulaması çalışanların onay ve desteğini almazsa istenilen başarıya ulaşmasının zor olduğu söylenebilir.
Örgüt alanyazınında sinizm kavramı *kişilik odağı*, *toplum odağı*, *mesleki sinizm odağı*, *işgören sinizmi odağı* ve *örgütsel değişim odağı* olmak üzerebeş odak çerçevesinde açıklanmaktadır (Dean, Brandes, & Dharwadkar, 1998). Alanyazında sıklıkla değişime direnç ile örgütsel sinizm kavramlarının birbirlerini etkiledikleri belirtilse de örgütsel değişim sinizmi, örgütsel davranış alanının nispeten yeni konuları arasındadır(Çavdar, 2016) ve günümüz rekabetçi çalışma yaşamında sebep ve etkilerinin araştırılmasının hem örgütsel hedeflere ulaşmada hem de çalışanların iyi oluşlarını belirlemede etkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel değişim sinizmi iki ögenin bileşeni olarak tanımlanmaktadır: ilki gelecek örgütsel değişim başarılı olmasına yönelik kötümserlik, diğeri ise geçmişte başarısızlığa uğramış değişim çabalarından sorumlu olanları motivasyonsuz veya yetersiz olarak görme eğilimidir (Wanous, Reıchers, & Austın, 2004). Bu tanım olumsuz duygulanımlardan ziyade durumsal faktörlerin değişim sinizmine yol açacağını ifade etmektedir. Değişim odaklı sinizmin değişime direncin bireysel göstergelerinden birisi olduğunu ifade eden Qian ve Tom D. Daniels (2008), değişime yönelik olumsuz tutumları ise 3 boyutlu olarak tanımlamaktadırlar: yönetimin amaçlanan değişim için gereken niteliklere sahip olmadığına inanç, değişim çabalarına yönelik kötümserlik ve hayal kırıklığı ve son olarak örgütsel değişim çabasına yönelik aşağılayıcı ve eleştirel davranışlardır. Değişimin boşuna olduğu algısı ve yönetimin, değişim süreçlerinin başarısızlığı için suçlanması da örgütsel değişim sinizmi için önemli unsurlardır (Brown & Cregan, 2008). Bu tür tutumların örgütün geneline yayılması durumunda değişim çabaları her ne kadar doğru şekilde yürütülse de engellenecektir (Tolay, Dalkılıç, & Sezgin, 2017) zira sinizm, değişim için engeldir (Çavdar, 2016). Değişim uygulayıcılarına olan güvensizlik değişim sinizmini tetiklemekte ve gelecekteki değişim çabalarını da geçmişin başarısız değişim deneyimlerinin gölgesinde bırakmaktadır (Grama, 2013). Çalışanlar örgütlerinde çok fazla değişim çabasına şahit olup çok az başarı elde edildiğini görünce sinizm tutumları sergilemektedirler(Çavdar, 2016).

Öte yandan çalışanlar örgütte gerçekleşmiş bir başarı ile ilgili bilgilendirilmedikleri durumda sürecin başarısızlıkla sonuçlandığını varsayarak değişim sinizmi göstermektedirler. Bireyler kendilerini korumak amacıyla çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmekte ve değişim süreci isteklerinin aksi yönde ilerlediğinde hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Bu hayal kırıklığı için değişim uygulayıcılarını sorumlu tutarak örgüte yönelik inançlarını kaybetmeye başlarlar (Wanous, Reichers, & Austin, 1994). Reichers, Wanous ve Austin (1997) ise değişime yönelik sinizmin çalışanların kasıtlı davranışları olmadığını öğrenilmiş bir tepki olduğunu ifade etmektedirler. Başka bir deyişle kişinin kendisi bir başarısızlık deneyimlemese bile etrafının genel tutumundan etkilenebileceği söylenebilir. Çoğu davranış gibi değişim sinizminin de bulaşıcı bir yanı olduğunu söylemek mümkündür.

Örgütsel sinizmin bilişsel boyutunu oluşturan çalışanların örgütün uygulamalarından yeterince haberdar olmama ya da uygulamaya dahil edilmeme düşüncesi örgütü tüm alanlarda etkilemektedir(Tekiner & Tavas, 2016). Değişimin sebeplerini anlamayan çalışanlar değişimin uygulanmasına dair güvensizlik içine girmekte ve bu sebeple değişimin sebeplerini sorgulamaktadırlar. Değişimin gerekliliğine çalışanların ikna edilmesi değişimin hangi durumda işe yarayacağını ifade etmek anlamına gelmekte başka bir deyişle değişimin sebeplerini anlamak değişim sinizmini azaltacaktır (Grama & Toderıcıu, 2016). Bunun yolu da örgütte etkili bir iletişim iklimi oluşturmaktır.

Örgütsel değişim sinizmi örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için önemsenmesi gereken bir sorundur. Çalışanların sinik tutumları devamlı hale gelir, değişime direnç süreklilik kazanırsa örgütsel değişim sinizmi kendini gerçekleştiren bir kehanet haline gelebilir (Çavdar, 2016). Başka bir deyişle sinik bireylerin değişimin başarısız olacağına inancı örgüte yayılabilmekte ve başarısızlık kaçınılmaz hale gelebilmektedir.

Örgütsel değişim sinizmi işe devamsızlıkta artış, yakınma, düşük performans, karar süreçlerinde katılım sağlamama ve iş bırakma gibi çeşitli olumsuz davranış çıktıları ile ilişkilendirilmektedir(Wanous, Reıchers, & Austın, 2000). Ayrıca sinik çalışanların örgütsel bağlılıklarında ve işe yönelik motivasyonlarında düşüş görülmektedir (Bommer, Rich, & Rubin, 2005). Bu tür olumsuz davranış ve tutum çıktılarının önüne geçebilmek için yöneticilerin değişim süreçlerini planlamada dikkatli olması ve bazı önemli noktaları göz önünde bulundurması gereklidir. Bunlardan en önemlisi çalışanların değişim sürecinin her aşmasında olumlu veya olumsuz tüm gelişmelerden haberdar edilmesi ve sürece katkı sağlamaları için çalışmalar yapılmasıdır. Üst düzey nitelikte çalışanların işe alınması ve hizmet içinde eğitilmesi de sinizm olgusunun ortaya çıkmaması için alınabilecek önlemlerdendir. Ayrıca yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri, değişimi doğru ifade ederek ona olan ihtiyaç konusunda çalışanları güdülemesi de değişime direnci ve sinik davranışları azaltacaktır (Nafei, 2013).

En büyük sermayesi ve hizmet gücü insan olan eğitim kurumları da her örgüt gibi değişim sinizminden etkilenmekte ve bu olumsuz tutum zincirinin etkileri geniş bir yelpazede yer almaktadır. Eğitim örgütünden planlanan değişimin amacı eğitimi daha iyiye taşımak ve öğrenciye hedeflenen davranışları kazandırmaktır. Bu davranışı kazandıracak ilk sorumlu muhakkak ki öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul yönetimine karşı olumsuz tutum ve tavırları olası başarılı değişimlerin önüne geçecek ve eğitim nihai hedefinden uzaklaşmasına sebep olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgüte bağlılıkları, güven ve aidiyet hissetmeleri sadece insan kaynaklarının rutin bir uygulaması değil aynı zamanda örgütün varlık sebebine hizmet olarak görülmelidir.

Eğitim örgütü çalışanları olan öğretmenlerin okullarına ilişkin olumsuz tutumlarını (örgütsel sinizm) açıklamada, okul müdürlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlerce algılanan yetersizlikleri ile ilişkilendirilmektedir (Uzun & Ayık, 2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzları ve yönetimdeki başarıları öğretmenlerin okula olan inancını doğrudan etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda örgütsel değişim sinizminin eğitim örgütlerinde incelenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Düzce ili Akçakoca ilçesinde liselerde görev yapan öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını, değişime direnç göstermelerinin sebep ve sonuçlarını ve örgütsel değişim sinizmi düzeylerini belirlemek ve değişim süreçlerinde oluşacak aksaklıklara ışık tutarak araştırma sonuçlarına göre önerilerde bulunmaktır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma çeşitlerinden durum çalışmasıdır. Araştırmanın hem ürünü hem nesnesi olabilecek, nitel araştırma içerisindeki bir desen türü olan durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli

bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu
Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacının ilgilenilen evrenin özelliklerini belirleyip bu özelliklere sahip katılımcılarla, araştırma sonuçlarının evrene doğrudan genelleme değil aksine araştırılan kişi ya da durumları derinlemesine betimleme ve bunları anlamadır (Ekiz, 2013). Araştırma için Düzce ili Akçakoca ilçesinde görev yapmakta olan 30 lise öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Katılan öğretmenlerin 16'sı kadın, 14'ü erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 23'ü lisans, 5'i yüksek lisans ve 2'si doktora mezunudur.

VerilerinToplanması/ Veri Toplama Aracı
Öğretmenlerin örgütsel değişim sinizmine yönelik görüşlerini belirlemek için görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür taranarak kavramsal çatı doğrultusunda sorular oluşturmuş, içgeçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için kullanılan uzman incelemesi önemli bir stratejidir. Araştırmanın inandırıcılığının artırılması için araştırma deseninden toplanan verilere, analizlerine ve sonuçların yazımına kadarki süreçte alan uzmanlarının görüş, eleştiri ve geri dönütleri çalışmanın bilimselliğini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Görüşme formunda öğretmenlere şu sorular sorulmuştur:

1- Okulunuzda değişim kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?
2- Okullarda yapılan değişimlerin sizin üzerinizde etkileri nelerdir (psikolojik, iş yükü, motivasyon)?
3- Okulunuzda planlanan bir değişiklik durumu için süreçte nasıl tepkiler verirsiniz? (ilk tepkiniz ve sonraki tutumlarınız nasıl olur?) Açıklayınız.
4- Eğitim ortamlarında yapılan ne tür değişiklikler sizi rahatsız etmektedir?
5- Yöneticilerinizin değişimi başlatma, sürdürme ve nihayete erdirme süreçlerindeki eylemleri, tavır ve tutumları nelerdir?
6- Yöneticileriniz değişim yapılacak konu ile ilgili yeterli ve zamanında bilgilendirme yaparak söz konusu değişim için fikirleriniz alınır mı/önemsenir mi?
7- Okulunuz bir değişim sürecine girdiğinde öğretmenler ne tür olumsuz yaklaşımlar ve tutumlar sergilenir? Hangi değişim durumlarında olumsuz tutumlar sergilenir?
8- Yöneticiniz bu olumsuz yaklaşımlara yönelik nasıl bir tutum içerisinde olur?
9- Öğretmenlerin değişime yönelik olumsuz tutumlarının sonuçları nelerdir?
10- Okullarda yaşanan değişime yönelik olumsuz tutum sergileme sürecini engellemek için nasıl önlemler alınabilir?

Veri Analizi
Araştırmanın yarı yapılandırılmış soru formu bu uzman görüşler doğrultusundadüzenlenerek son şekli verilmiş ve sorular katılımcılara sunulmuştur. Gönüllü öğretmenlerden formaracılığıyla toplanan veriler betimsel ve içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Katılımcı öğretmenleringörüşleri çözümlenirken, etik olarak kimlikleri belli olmaması için öğretmenlere T1, T2 ... şeklinde kodlamalaryapılarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin ortak görüşleri tablolarda görüş sıklıkları doğrultusundaoluşturulan temalar altında gösterilmiş, ayrıca doğrudan görüşlerine yer verilerek oluşturulan kodlardesteklenmiştir. Oluşturulan tablolarda bir katılımcı birden fazla görüş belirttiği için toplam görüş alınmamıştır. Öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir kısmı benzer konularda benzer sonuçlar verdiğinden analizleri birlikte yapılmıştır.

3. Bulgular

Okullarda Değişim Kavramına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 1.*Değişim kavramına yönelik öğretmen görüşleri*

	Öğretmen görüşü	n
Olumlu	Çağın gereklerine uyum, gelişme, yenileşme	23
	Uygulamaların farklılaşması, Yeni bir bakış açısı	12
	Dinamik ve kendini yenileyen yapı	2
	Sorunları çözmek için çaba	2
Olumsuz	Sancılı bir süreç	2
	MEB'de sürekli yapılan değişiklikler	2
	Zorunluluk	1

Tablo 1'de öğretmenlerin okullarda uygulanan değişim kavramına yönelik görüşleri, olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 alt boyutta verilmiştir. Katılımcı öğretmenler değişim kavramına dair tanımlamalar yaparken olumlu bakış açılarının daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Değişimi, çağın gereklerine uyum, gelişme, yenileşme (n=23) olarak tanımlayan kod en çok yinelenen görüş olmuştur. Uygulamaların farklılaşması, yeni bir bakış açısı (n=12), dinamik ve kendini yenileyen yapı (n=2) ve sorunları çözmek için çaba (n=2) ise diğer yinelenen görüşler olarak ortaya çıkmıştır. Öte yandan değişim kavramına yönelik olumsuz görüşler arasında sancılı bir süreç (n=2), MEB'de sürekli yapılan değişiklikler (n=2) ve zorunluluk (n=2) olarak öğretmenler tarafından yinelenen kodlar olmuştur.

Görüşler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun değişim kavramını olumlu bir olgu olarak algıladığı görülmektedir. Örneğin T1 1 değişimi "Çözüme kavuşturulamayan problemlerle ilgili denenmiş politikalar yerine yeni bir yaklaşım ve bakış açısını okulun tüm birimlerine kazandırmaktır" diyerek değişimin örgüte taze kan sağlayacağını ifade etmiştir. T9 ise "Değişim bireysel değil bileşenlerin iyiliği ve gelişimi içindir. Belirli bir program ve çerçeve dahilinde

olduğunda geri dönütleriyle öğretmen için iyiye doğru atılan adımdır" ifadesiyle değişimin kademeli gerçekleşmesi halinde çalışan lehine bir durum olduğunu belirtmiştir. T10 değişimin "Süregelen sistemde ve uygulamalarda farklı yöntemlerin denenmesi" olduğunu söylemekte ve "Başarının artırılmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin tek düzelikten kurtarılarak öğrenmeye heveslerinin artırılmasını sağlayacak bir katkı ve gelişen teknolojiye uyum" olduğunu eklemiştir. Bu görüşler öğretmenlerimizin değişime bakış açılarının olumlu olduğunu ortaya koymakta ve eğitim örgütleri açısından umut vaat etmektedir. Öte yandan T17 "Değişim kavramı okullarda şu haliyle hiçbir anlam ifade etmemektedir. Var olan değişim çabaları iyi ve güzeli teşvik etmekten ziyade kötü örneklerin desteklenmesi halini aldı" ifadesiyle değişime yönelik inancının kalmadığını belirtmiştir. Tekrarlanan ve başarısızlıkla sonuçlanan tüm değişim hareketlerinin öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı ve onları kötümserliğe sürüklediği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değişim olgusuna ağırlıklı olarak olumlu yaklaştıkları ve durumun da eğitimin geleceği için umut verici olduğu ifade edilebilir. Değişmenin her türünün temel noktasının gelişim niyeti olduğu (Töremen, 2002) varsayımında yola çıkarak öğretmenlerin söz konusu olumlu tutumunun eğitim ortamlarında gelişmeyi de beraberinde getireceği düşünülebilir. Okullarda yaşanan her türlü değişimin öğrenci kitleleri üzerinde etki bıraktığı (Tekin, 2012) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin değişime yaklaşımlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Tutumlar bireyin davranışlarını etkileyeceğinden değişime yönelik katılımcı tutumlar eğitim ortamlarında değişimin avantajlarını ön plana çıkaran davranışlara dönüşebilecektir. Öte yandan öğretmenlerin değişim ile ilgili olumsuz olarak belirttikleri tanımlar sınırlı olmakla birlikte değişimin doğasında olan zorlu sürece işaret etmektedir. Zira değişim sadece yenilik getirmekle sınırlı değil, eskiyi ortadan kaldırmayı da içerdiğinden kolay değildir (Tunçer, 2013). Katılımcı öğretmenlerden ikisi ise değişimi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından son dönemde sıklıkla gerçekleştirilen ve kamuoyunda da tepkilere yol açan eğitimde sürekli değişim durumuna dikkat çekmiştir. Değişimin tanımlanmasında ilk aklan gelen bu durumun olması muhakkak ki değişimin planlanması, uygulanması ve yönetilmesi süreçlerinin önemini ve etkilerini ortaya koyduğundan dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Okullarda Yapılan Değişimlerin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Tablo 2.*Okullarda yapılan değişimlerin öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri*

		Öğretmen görüşü	n
Psikolojik Etkiler	Olumlu	Dinamik, üretken ve heyecanlı	11
	Olumsuz	Belirsizlik, huzursuzluk	6
		Kuruma ve /veya yöneticiye karşı güvensizlik	3
		Baskı, zorlanma hissi	2
Motivasyona Etkiler	Olumlu	Motivasyonumu artırır	15
	Olumsuz	Motivasyonumu düşürür	7
İş yükü	Olumlu	Eğitim amaçlı ise iş yükü getirmez	14
	Olumsuz	İş yükünü artırır	11
		Zaman ve çaba gerektirir	4

Tablo 2'de okullarda yapılan değişimlerin öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşleri psikolojik etkiler, motivasyona etki ve iş yükü olmak üzere3 alt temada verilmiştir. Alt temalar olumlu ve olumsuz şeklinde iki boyutlu olarak incelenmiştir. Psikolojik etkiler temasında dinamik, üretken ve heyecanlı (n=11) kodu en fazla tekrar edilen olumlu görüş olmuştur. Olumsuz boyutta ise belirsizlik, huzursuzluk (n=6), Kuruma ve /veya yöneticiye karşı güvensizlik (n=3) ve Baskı, zorlanma hissi (n=2) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Motivasyona etkiler temasında katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (n=15) motivasyonumu artırır şeklinde görüş belirtirken olumsuz görüş bildirenler (n=7) ise değişim çabalarının motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmektedir. İş yükü temasında ise öğretmenler (n=14) değişimin eğitim amaçlı olması durumunda iş yükü olmadığını ifade ederken bir kısmı (n=11) değişimin iş yükünü artırdığını; bir kısmı ise (n=4) zaman ve çaba gerektirdiğini belirtmişlerdir. Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin değişime tepkilerinin değişimin amacı ve değişimin uygulanma yöntemi ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden T5 "yapılacak değişimle ilgili önceden bilgilendirilmiş olmam vereceğim tepkiyi etkiliyor. Yeterli bilgim olması halinde kendimi değişim sürecine hazırlayabiliyorum ve motivasyonum artıyor. Ancak haberdar olmamam halinde kaygı düzeyim artıyor ve bu da motivasyonumu olumsuz etkiliyor" diyerek durumu örneklendirmiştir. T3 değişime yönelik tepkisinin genellikle olumlu olduğunu belirterek "sonucu, amacı çok önemli. Eğitim amaçlı ve öğrenci yararına yapılan tüm değişimleri desteklerim. Klasik olan şeyleri sıkıcı olduğu için sevmiyorum. İnsanın yenilenmesi için değişim şart" görüşüyle değişim olgusunun tazeleyici yanına dikkat çekmektedir. Öte yandan T25 ise "değişim eğitim öğretim alanında yapıldığında psikolojik baskı artıyor. Motivasyon düşüyor ve daha önceki çalışmalar kullanılamayacağı için iş yükü artarken önceki değişimlerin sonucu alınmadan yenisine adapte olmak zorlaşıyor" ifadesiyle değişimin konusuna ve kapsamına dikkat çekmiş ve sürekli yapılan değişimlerin çalışanı yıprattığını belirtmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak değişimin ilk etapta heyecan ve dinamiklik yarattığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleği durağanlıktan uzaklaştıkça verimli ve keyifli bir iştir. Her örgütte çalışanların değişimi benimseyip özümsemeleri için söz konusu değişimin sadece örgüte değil aynı zamanda kendisine de fayda getireceğine inanması gerekmektedir (Çavdar, 2016). Öğretmenin kendini yenileme, mesleki ve bireysel gelişimini sağlaması onun profesyonelleştiğini göstermektedir (Yılmaz, 2017). Bu bağlamda değişimin öğretmende yarattığı heyecan onun profesyonelleşme çabası olarak görülebilir. Öte yandan her değişim sürecinde var olan belirsizlik değişime yaklaşımı olumsuz etkilemekte (Tunçer, 2013) ve öğretmenlerin motivasyon ve performansını belirli bir ölçüde olumsuz etkileyebilmektedir. Zira insan için belirsizlik sıkıntı verici bir durumdur. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının değişimin amacı eğitimin iyileştirilmesi olduğu durumda iş yükü yaratmadığına yönelik görüşü yine olumlu bir durum olarak görülebilir. Öğretmenler

sorumluluklarının artmasından ziyade plansız ve amaçsız eylemlerin yarattığı iş yükünden rahatsız olmaktadır ki bu da oldukça anlaşılabilir durumdur. Mesleklerinin yükümlülüğünün farkında olan öğretmenler, değişimi her ne kadar ekstra zaman ve çaba gerektirse de sonucu itibariyle eğitime katkıda bulunacaksa kabul edilebilir görmektedir.

Okullarda Planlanan Bir Değişiklik Durumu İçin Başlangıçta ve Süreçte Öğretmenlerin Tepkileri

Tablo 3.*Okullarda planlanan bir değişiklik durumu için başlangıçta ve süreçte verdikleri tepkilere yönelik görüşleri*

	Öğretmen görüşü	n
İlk tepkiler	Değişimin amacını ve içeriğini anlamaya çalışırım	14
	Mesafeli ve temkinli yaklaşırım	7
	Bilgi yoksa ve mantıklı gelmezse direnç gösteririm	6
	Rahatsızlık ve stres altında hissederim	5
	Olumlu yaklaşır ve Uyum sağlarım	5
	İş arkadaşlarım desteklerse ben de destek veririm	3
	Sorgulamadan uyum sağlarım	2
Süreçteki tepkiler	Eğitim için faydalı ise desteklerim	14
	Fikrim alınırsa katkı sağlamak isterim, değişimi sahiplenirim	2
	Mecbur katılırım	1

Tablo 3'te okullarda planlanan bir değişiklik durumu için başlangıçta ve süreçte verdikleri tepkilere yönelik görüşleri belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ilk tepkileri arasında en çok tekrarlanan kodlar Değişimin amacını ve içeriğini anlamaya çalışırım (n=14), Mesafeli ve temkinli yaklaşırım (n=7), Bilgi yoksa ve mantıklı gelmezse direnç gösteririm (n=6), Rahatsızlık ve stres altında hissederim (n=5), Olumlu yaklaşır ve Uyum sağlarım (n=5), İş arkadaşlarım desteklerse ben de destek veririm (n=3) ve Sorgulamadan uyum sağlarım (n=2) şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin değişim çabalarına süreçte verdikleri tepkiler ise en çok tekrarlanan kod ile eğitim için faydalı ise desteklerim (n=14) olmuştur. Ayrıca Fikrim alınırsa katkı sağlamak isterim, değişimi sahiplenirim (n=2) ve mecbur katılırım (n=1) görüşleri de dikkat çekmektedir.

Katılımcı öğretmenlerden T2 değişime yönelik ilk tepkisinin anlamaya çalışmak olduğunu söyleyerek değişimin problem çözme amacıyla yapılması halinde sahip çıkacağını ifade etmiş ve "ciddi problemler eski yöntemlerle çözülemez" cümlesiyle değişimin çözüm odaklı olmasının gerekliliğini belirtmiştir. T12 "değişim ile ilgili belirsizlik hali beni strese sokmakta ve mesafeli yaklaşmama sebep olmaktadır" görüşüyle değişim uygulamalarından çalışanların bilgisinin olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. T11 ise "değişiklikler iş yükünü değil işin şeklini değiştirir" diyerek değişime karşı olumlu bir bakış açısı ortaya koymaktadır. T22 "değişimle ilgili karar süreçlerinde yer almam değişimi kabullenmemi sağlayarak daha aktif çalışmamı sağlar. Ancak maalesef fikrimiz alınmadığı için bu süreç zor ilerliyor" ifadesiyle değişim sürecine dahil edilmemenin olumsuzluğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgular göstermektedir ki öğretmenlerin değişime yönelik ilk tepkileri anlamaya yönelik bir tutum halinde olmaktadır. Değişimin amacını ve içeriğini anlamlandırmaya çalışan öğretmenler bu süreçte temkinli davranmaktadırlar çünkü eğitime dair bir amaç taşımayan değişim hareketleri öğretmenler tarafından kabul görmekte zorlanmaktadır. Öte yandan amaçlarda belirsizlik veya mantıksızlık algılandığı durumlarda öğretmenlerin direnç göstermesinin olağan olduğu düşünülebilir. Değişimin gerekli olduğuna inanmayan öğretmenlerin değişimin sağlıklı yürütülmesi için çaba sarf etmeyeceği açıktır (Demirtaş, 2012). Bu sebeple öğretmenlerin değişimi desteklemesinin ve yürütülmesinde rol oynamasının en önemli yolunun öğretmeni bu gerekliliğe ikna etmek olduğu ifade edilebilir.

Eğitim Ortamında Rahatsız Edici Değişim Hareketlerinin Türleri

Tablo 4.*Eğitim ortamında rahatsız edici değişim hareketi türlerine yönelik öğretmen görüşleri*

Öğretmen görüşü	n
Dayanaksız, plansız, belirsiz ve sonuçları düşünülmeyen değişim	15
Fikrimin alınmadığı, sürece dahil edilmediğim değişim	13
Sürekli değişim hali	9
Önceden hakkında yeterli bilgi verilmeyen değişim	8
Tepeden inme, baskıcı, kısıtlayıcı ve bilime aykırı değişim	8
Hakkaniyete aykırı değişim	4
Niteliksiz değişim sorumluları	3

Tablo 4'te eğitim ortamında rahatsız edici değişim hareketi türlerine yönelik öğretmen görüşleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin rahatsız edici bulduğu değişim türleri en çok tekrarlanan kodların sırasıyla Dayanaksız, plansız, belirsiz ve sonuçları düşünülmeyen değişim (n=15), Fikrimin alınmadığı, sürece dahil edilmediğim değişim (n=13), Sürekli değişim hali (n=9), Önceden hakkında yeterli bilgi verilmeyen değişim (n=8), Tepeden inme, baskıcı, kısıtlayıcı ve bilime aykırı değişim (n=8), Hakkaniyete aykırı değişim (n=4) ve Niteliksiz değişim sorumluları (n=3) olarak ortaya çıkmıştır.

Değişimin öğretmenleri rahatsız eden yönlerine dair görüşler incelendiğinde genel kanının plansız, belirsiz ve amaçları netleşmemiş değişim türleri olduğu görülmüştür. T5 "ben yaptım oldu fikrine dayalı olan belirli bir eğitsel amacı olmayan, dayanaksız değişim çabası gereksizdir. Çünkü kabul görmeyeceği için nasıl olsa uygulanamaz" diyerek değişime öğretmen katılımı ve akla yatkınlığın önemini belirtmiştir. T28 "son dönemde öyle çok şey öyle hızlı değişti ki artık takip etmekte zorlanıyorum ve takip etmeye çalışmaktan vazgeçtim. Yine değişecek çünkü" cümlesiyle değişimin sonuç alınmadan

sonlandırılması ve devamlı değişim halinin rahatsız edici yanını vurgulamıştır. T24 "sadece şekil amaçlı yapılan değişiklikler beni rahatsız eder çünkü sadece evrak doldurmak değişim değil zaman kaybıdır ve sonuçsuzdur" görüşüyle değişimin plansız ve faydasızlığından şikayetçi olduğu görülmüştür. Öte yandan T22 konuya farklı bir açıdan yaklaşarak "konu hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan, işin mutfağında bulunmamış, değişimi yürütebilecek yeterliğe sahip olmayan kişiler tarafından yapılan zoraki değişim çabası amaca değiş şekle bağlı olduğu için rahatsız edicidir" ifadesiyle değişim uygulayıcılarının niteliğinin de sorgulanır olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin değişimde en rahatsız edici bulduğu durumların plansız, dayanaksız ve belirsiz çabalar olduğu söylenebilir. İnsanın doğası gereği bir ihtiyacı olan anlamlandırma, değişim süreçlerinde de önemli görünmektedir. Anlamsız, gereksiz veya dikte ile sunulan değişim çabalarının sonuçsuz kalacağını söylemek mümkündür. Değişim sürecinin iş birliğine dayalı bir çaba olduğu gerçeği (Tekin, 2012) bu durumlarınrahatsız ediciliğini teyit etmektedir. Zira değişim sürecinde var olmayan, fikri alınmayan veya önemsenmeyen öğretmen katkıda bulunmaktan kaçınacaktır. Ayrıca tepeden inme, baskıcı yaklaşımların veya hakkaniyete aykırı durumların değişim sürecindeki varlığı öğretmenlerin vicdani açıdan huzursuz olmasına sebep olarak düşünülebilir. Hammaddesi insan olan öğretmen vicdani yargılarından bağımsız düşünemez veya düşünmemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin konuya yönelik görüşlerinin değişim yönetimi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin Değişimi Başlatma, Sürdürme ve Nihayete Erdirme Sürecinde Eylem, Tavır ve Tutumları

Tablo 5. *Okul yöneticilerinin değişimi başlatma, sürdürme ve nihayete erdirme sürecinde eylem, tavır ve tutumlarına yönelik öğretmen görüşleri*

	Öğretmen Görüşü	n
Olumlu	Değişimle ilgili bilgi verir	8
	Değişimle ilgili görüş alır	7
	İkna etmeye çalışır	3
	Süreçte öğretmene destek olur	2
Olumsuz	Tutarsız, plansız, baskıcı, bencil ve ısrarcı tutum sergiler	10
	Değişim sürecini denetlemez, öğretmeni yalnız bırakır	9
	Yetersizliği nedeniyle değişimi yönetemez	6
	Süreçle ilgili yeterli bilgilendirme yapmaz	5
	Değişimi sonuçlandırmaz	5

Tablo 5'te okul yöneticilerinin değişimi başlatma, sürdürme ve nihayete erdirme sürecinde eylem, tavır ve tutumlarına yönelik öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir. Olumlu görüşler arasında en sık tekrarlanan kodlar Değişimle ilgili bilgi verir (n=8), Değişimle ilgili görüş alır (n=7), İkna etmeye çalışır (n=3) ve Süreçte öğretmene destek olur (n=2) olarak belirlenmiştir.

Öte yandan okul yöneticilerinin değişimi başlatma, sürdürme ve nihayete erdirme sürecinde eylem, tavır ve tutumlarına yönelik olumsuz öğretmen görüşleri Tutarsız, plansız, baskıcı, bencil ve ısrarcı tutum sergiler (n=10), Değişim sürecini denetlemez, öğretmeni yalnız bırakır (n=8), Yetersizliği nedeniyle değişimi yönetemez (n=5), Süreçle ilgili yeterli bilgilendirme yapmaz (n=5) ve Değişimi sonuçlandırmaz (n=5) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin değişim uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin değişimi yönetmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında söz konusu olumsuz düşüncelerin yöneticilerin yetersizliği üzerine odaklandığı dikkat çekmektedir. Örneğin T3 "müdürümüz değişimi başlatırken öğretmene bilgi verip görüşlerini sorsa da bu görüşleri herhangi bir şekilde kullanmadığı, yok saydığı için sorun yaşamaktayız. Ayrıca uygulama esnasında öğretmenler çok yalnız bırakılmaktadır. Bu da öğretmenin değişimi sahiplenmesine engel olmaktadır" şeklindeki görüşüyle değişim sürecinde yönetici desteğinin değişimin ilerlemesi için önemli olduğuna dair fikir vermiştir. T8 yöneticisinin değişimi sürdürme konusunda başlatma sürecinde olduğu kadar tutarlı olmadığını belirterek değişimin olumlu nihayete erebilmesi için ön şartın tutarlılık olduğunu ifade etmektedir. T30 ise daha olumsuz bir yaklaşımla "yöneticimiz bu süreçleri yönetecek kabiliyette olmadığı için değişimi yürütme çabası sadece gerilim ve strese sebep oluyor" şeklinde görüş belirtmiştir. T15 "genelde bizi olaya dahil etmez, sonradan edindiğimiz bilgiler ile değişimi takip etmeye çalışırız. Sorumluluk almak istemediği için sadece baskıcı bir şekilde yaptırmaya çalışmaktadır" görüşüyle okul yöneticisinin çalışanı değişim sürecine katmasının önemini vurgulamıştır.

Elde edilen bulgular ışığında görülmektedir ki öğretmenler değişim süreçlerinde yöneticilerinin tutum ve davranışlarından oldukça etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin değişimin uygulanmasında kilit role sahip olması (Canlı, Demirtaş, & Özer, 2015) öğretmen algıları üzerindeki yönetici etkisinin sebebi olarak düşünülebilir. Örgütsel değişim sinizmi olgusunda da önemli bir yere sahip olan yönetici tutum ve davranışları öğretmenlerin değişime yaklaşımlarını olumlu veya olumsuz değiştirmektedir. Bulgular incelendiğinde genel itibariyle yöneticilerin değişim yönetiminde yetersizliğine vurgu yapıldığı dikkat çekmektedir. Süreçte yöneticinin tutarsızlığı, baskıcı veya bencil tavır sergilemesi öğretmenlerin eleştirdiği önemli durumlar arasında görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin özellikle dikkat çektiği nokta, değişimle ilgili bilgilendirme yapılsa ya da fikir alınsa bile uygulamada bu bilgi ve fikirlerin yansımasının görülmemesidir. Değişimin başlatılması kadar doğru yürütülmesi de öğretmen için önemlidir. Bu sebeple katılımcı öğretmenlerin yöneticilerinin eylem, tutum ve tavırlarına yönelik eleştirel bir yaklaşım sergilemesi önemsenmesi gereken bir konudur.

Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Değişim Sürecine Dahil Etme Durumu

Tablo 6. *Okul yöneticilerinin öğretmenleri değişim sürecine dahil etme durumuna yönelik öğretmen görüşleri*

	Öğretmen Görüşü	n
Olumlu	Değişimle ilgili bilgilendirme yapar	10
	Değişimle ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurur	14
	Öğretmen görüşlerini dikkate alır	9
	Değişim sürecinde öğretmeni destekler	3
Olumsuz	Öğretmen görüşlerini alır ama önemsemez	16
	Yeterli bilgilendirme yapmaz	8
	Öğretmen görüşlerine başvurmaz	8
	Değişim sürecinde öğretmeni desteklemez	7
	Kısmen bilgilendirir, görüş alır ve dikkate alır	5

Tablo 6'da okul yöneticilerinin öğretmenleri değişim sürecine dahil etme durumuna yönelik öğretmen görüşleri olumlu ve olumsuz olarak temalandırılmıştır. Olumlu görüşlerde en sık tekrarlanan görüşler sırasıyla, Değişimle ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurur (n=14),Değişimle ilgili bilgilendirme yapar (n=10), Öğretmen görüşlerini dikkate alır (n=9) ve Değişim sürecinde öğretmeni destekler (n=3) olarak belirlenmiştir.

Konuyla ilgili olumsuz öğretmen görüşleri ise Öğretmen görüşlerini alır ama önemsemez (n=16), Yeterli bilgilendirme yapmaz (n=8), Öğretmen görüşlerine başvurmaz (n=8), Değişim sürecinde öğretmeni desteklemez (n=7) ve Kısmen bilgilendirir, görüş alır ve dikkate alır (n=5) şeklinde tekrarlanan kodlar olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretmenleri değişim sürecine dahil etme durumuna yönelik görüşleri ayrıntılı incelendiğinde yöneticilerin değişim ile ilgili planlama için öğretmen görüşlerini aldığını ancak uygulama esnasında bu görüşlerden faydalanmadığına yönelik algının baskın olduğu görülmüştür. Değişim öncesi gerekli bilgilendirmenin yapıldığı ancak süreçte öğretmenin desteklenmediği de dikkat çekici sonuçlar arasında olmuştur. Örneğin T4 "bilgilendirme ve fikir alımı yapılsa da bu ya son aşamada, yapılacak değişikliğe karar verildikten sonra yapılır ya da sorulsa da görüşlerimiz dikkate alınmaz. Fikirlerimizin dikkate alınması için ısrarcı olmak zorunda kalabiliyoruz" ifadesiyle konuyla ilgili sorunu belirtmiştir. T7 de "değişimler talimatla gelir. Geldikten sonra da bilgilendirme yapılır. Fikirlerimiz alınsa da değeri yoktur" görüşü ile benzer bir yaklaşım sergilemiştir. T1 ise "yöneticilerimiz değişimin önünde engel değildir. Aksine destekleyicilerdir. Ancak çok fikir sıkıntı yaratır görüşündeler. O nedenle söz konusu değişimle ilgili bilgilendirme yapma ya da fikir alma noktasında eksiğimiz var" diyerek öğretmenin karar sürecine katılımındaki eksikliği vurgulamıştır.

Değişime direnç olgusunun en önemli sebepleri arasında sayılan çalışanların sürece dahil edilmemesi durumu bu araştırmada da katılımcılar tarafından bir sorun olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine değer verilmesi onlar için motivasyon kaynağı olabilmekte ve bunun eksikliğinde öğretmen çekimser veya dirençli bir tutum sergileyebilmektedir. Değişime katılım ile değişime direnç gösterme arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Başka bir deyişle öğretmenler değişim sürecinde yer aldıkça direnç düzeyleri azalmaktadır (Çakır, 2009). Değişim direncinin sosyal açıdan bulaşıcı olduğu düşünülürse bireysel görünen bir direniş tutumunun bir süre sonra örgüte yayılabileceği ve bu durumunda sadece değişim sürecini değil aynı zamanda okuldaki iklim ve kültürü de olumsuz etkileyeceği düşünülebilir. Öte yandan öğretmenler sürece fikir vermekle katılmakla kalmayıp süreçte de destek beklemektedirler. Okullarda değişim sinizminin önünde geçebilmek için ilk adımın öğretmeni sürece dahil etmek ardından da desteklemek olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Değişim Süreçlerinde Olumsuz Tutumları ve Bu Tutumların Nedenleri

Tablo 7. *Eğitim kurumlarında planlanan değişim süreçlerinde öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumlar ve bunların nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri*

Öğretmenlerin olumsuz tutumları	n	Öğretmenlerin olumsuz tutum sergileme nedenleri	n
Önyargı	12	Değişimin faydasız olduğuna inanç	13
Direnç	10	Değişim sürecine dahil edilmeme	11
İtiraz	7	Değişimi angarya veya iş yükü olarak algılama	11
		Alışkanlıklarından vazgeçmekte zorlanma	6
		Değişimin sebep ve amaçlarını anlamama	2

Tablo 7'de eğitim kurumlarında planlanan değişim süreçlerinde öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumlar ve bunların nedenlerine yönelik öğretmen görüşleri verilmiştir. Değişime yönelik olumsuz öğretmen tutumlar önyargı (n=12), direnç (n=10) ve itiraz (n=7) olarak belirtilmiştir. Bu tutumları sergileme nedenleri olarak da Değişimin faydasız olduğuna inanç (n=13), Değişim sürecine dahil edilmeme (n=11), Değişimi angarya veya iş yükü olarak algılama (n=11), Alışkanlıklarından vazgeçmekte zorlanma (n=6) ve Değişimin sebep ve amaçlarını anlamama (n=2) olarak ortaya çıkmıştır.

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin değişim sürecinde sorun yaşamaları halinde önyargılı davrandıkları, direnç gösterdikleri ve itiraz ettikleri görülmüştür. Bu olumsuz tutumların nedenlerine bakıldığında öğretmenin ikna edilemediği, sürece dahil edilmediği ve iş yükünün artması endişeleri ortaya çıkmıştır. T1 "sürecin içine katamadığınız öğretmen değişime olumsuz ve önyargılı bakmakta ve bu zamanla okulda yayılmakta" ifadesiyle bu durumu açıklamaktadır. T15 "kişinin düzenini terk etmesi zor olduğu için değişime direnç göstermesi normaldir" ifadesiyle direnç sebeplerinden birisine örnek vermiştir. T24 "fikri

alınmayan öğretmenin değişime destek vermesi çok da kolay değildir. Hele ki değişim gereksiz buluyorsa çekimserliği artacaktır" görüşüyle değişimin amaçlı ve faydalı olmasının kabul görmesinde ön koşul olduğunu belirtmiştir.

Örgütsel değişim sinizminin sonucunda çalışan davranışlarında işle ilgili, sosyal davranışlarla ilgili ve toplumsal boyutta davranışlarda tutum değişikliği meydana gelmektedir (Wanous, Reıchers ve Austın, 2004). Örgüte ve örgütün uygulamaya çalıştığı değişime yönelik sinik davranışlar arasında işten şikayet, düşük performans, güven eksikliği gibi problemler ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular bu durumu desteklemektedir. Öğretmenler değişimi benimsemedikleri ya da ona inanmadıkları durumlarda önyargı, direnç ve itiraz tutumları sergilemektedirler. Bireysel olarak farklılık gösteren bu tutum ve davranışların sebepleri arasında değişim sinizmini doğuran katılım sağlamama, geçmiş başarısız değişim denemeleri ve çalışanalrın alışkanlıklarından vazgeçmekte zorlanmaları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler için de her insanda olduğu kadar alışanlıklardan vazgeçmek zordur denilebilir ancak bu zorluğu katlanılır kılmak değişimi başarıya götüreceğinden öenmlidir. Bireysel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiği bu durumda yöneticiler çalışanalrını iyi tanımalıdır ki direncin kaynağını anlamak mümkün olabilsin. Zira bazı durumlarda sadece alışkanlıklardan vazgeçmekten ziyade kişi çıkar kaybı yaşamaktan korktuğu için de çekimser veya dirençli davranabilmektedir. Machiavelli, Eski düzenden çıkarı olan herkes reformcunun düşmanıdır(Canlı, Demirtaş, & Özer, 2015) ifadesiyle bireysel hırslara dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin tanınması bu tür direncin önüne geçmek için kullanılabilir.

Okul Yöneticilerinin Değişim Sinizmine Yönelik Tutumları

Tablo 8. *Okul Yöneticilerinin değişim sinizmine yönelik tutumlara dair öğretmen görüşleri*

	Öğretmen Görüşü	n
Olumsuz	Düzeltmeye çaba göstermez, zorlayıcı ve ısrarcı tavır geliştirir	18
	Olumlu tutum sahibi olanlarla süreci devam ettirir	10
	Değişimi gerçekleştirmekten vazgeçer	2
	Küser	2
Olumlu	Öğretmeni ikna etmek için çaba sarf eder, açıklama yapar	11

Tablo 8'de okul Yöneticilerinin değişim sinizmine yönelik tutumlara dair öğretmen görüşleri verilmektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin değişime karşı olan olumsuz tepkileri Düzeltmeye çaba göstermez, zorlayıcı ve ısrarcı tavır geliştirir (n=18), Olumlu tutum sahibi olanlarla süreci devam ettirir (n=10), Değişimi gerçekleştirmekten vazgeçer (n=2) ve Küser (n=2) olmak üzere ortaya çıkmıştır. Öğretmeni ikna etmek için çaba sarf eder, açıklama yapar (n=11) ise olumlu görüşler arasındadır.

Okul Yöneticilerinin değişim sinizmine yönelik tutumlara dair öğretmen görüşleri incelendiğinde yöneticilerin bu tutumları olumsuz bir şekilde karşıladığı görülmektedir. T14 "görevlendirmeleri yapar ve itirazları dikkate almaz" ifadesiyle yöneticilerin öğretmen tutumlarına duyarsız kaldığını belirtmiştir. T1 ise "çoğunlukla olumlu tutum sağlayan öğretmenlerle süreci yürütmeyi tercih eder" görüşüyle olumsuz tutum sahiplerinin yok sayıldığını belirtmiştir. T5'de benzer bir görüş belirterek "değişime karşı çıkanları bir kenara bırakarak iş yükünü değişimi sahiplenenlere verip istediğini gerçekleştirir" diyerek duruma eleştirel bir yaklaşım getirmiştir.

Elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin çoğunluğu öğretmenlerin değişime yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmek için ciddi bir çaba içine girmemektedirler. Ancak değişim yönetimin temel ögesi olan değişime ihtiyacın vurgulanması ve anlatılması eksik olması halinde çalışanların sürece katkı sağlamasının kolay olacağı düşünülemez. Direnç olan her ortamda zorlama ve baskı, söz konusu direnci güçlendirir ve çözülmesi daha zor bir sorun haline getirmektedir. Bu durumda yöneticilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını dikkatle gözlemlemesi ve duruma göre hareket etmesi değişimi yönetebildiği ve değişim sinizminin önüne geçebildiği anlamına gelebilir. Bu beceriler de yöneticinin liderlik niteliklerini ne derecede taşıdığının göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin DeğişimYönelik Sinik Tutumlarının Sonuçları

Tablo 9. *Değişime yönelik sinik tutumların sonuçlarına dair öğretmen görüşleri*

	Öğretmen Görüşü	n
Değişim sürecine yönelik	Değişim süreci başarısız olur	13
	Değişimin gerçekleşmesi gecikir	13
	Değişime katılım gösteren öğretmenler açısından problemler yaşanır	7
	Değişim sürecinde göstermelik bir başarı sağlanır	4
Kuruma yönelik	Öğretmenlerin performans ve verimliliği düşer	7
	Okul iklimi zarar görür	3
	Öğretmenlerin kuruma inancı azalır	2

Tablo 9'da öğretmenlerin değişime yönelik sinik tutumların sonuçlarına dair görüşleri değişime sürecine ve kuruma yönelik olmak üzere 2 alt temada verilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının değişim sürecine etkileri arasında en çok tekrarlanan kodlar Değişim süreci başarısız olur (n=13), Değişimin gerçekleşmesi gecikir (n=13), Değişime katılım gösteren öğretmenler açısından problemler yaşanır (n=7) ve Değişim sürecinde göstermelik bir başarı sağlanır (n=4) şeklindedir. Kuruma yönelik etkiler ise Öğretmenlerin performans ve verimliliği düşer (n=7), Okul iklimi zarar görür (n=3) ve Öğretmenlerin kuruma inancı azalır (n=2) olarak belirtilmiştir.

Değişime yönelik olumsuz öğretmen tutumlarının sonuçlarına yönelik görüşler incelendiğinde değişim sürecinin başarısızlığa uğraması veya gecikmesine vurgu yapıldığı görülmüştür. T30 "öğretmenin değişime karşı çıkması değişimin amacına ulaşmasını engeller ve bu da zaman ve enerji kaybına sebep olur. Sonuç okul için olumsuz olacaktır" şeklinde görüş belirtmiş

ve öğretmenin değişimi sahiplenmesinin sadece söz konusu süreç için değil okul iklimi açısından da önemli olduğunu belirtmiştir. T7 "sevemediğin, inanmadığın bir şeyi yaparsanız meyvesi de iyi olmaz. Günü kurtarma çalışmaları yapılır. Zorlama ile başarı mümkün değildir" görüşüyle baskıcı bir değişim uygulamasının sonuçsuz kalacağını belirtmiştir.

Örgütsel değişim sinizmi değişim süreçlerine darbe vuran en önemli olgulardan birisidir ve sebepleri kadar sonuçları da incelenmesi gereken durumlar yaratmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da göstermektedir ki değişim sinizminin sonuçları sadece değişim sürecine değil aynı zamanda kuruma da olumsuz etkiler bırakmaktadır. Görüşlerden anlaşıldığı üzere sinik tutumlar öğretmenin verim ve performansını düşürürken okul iklimine de zarar vermektedir. Değişim sinizmi kuruma olan inancın zedelenmesi ile ortaya çıkarken yine kendi sonuçları arasında da öğretmen inancının azalması görülmektedir. Bu durum değişim sinizminin kısır döngü halinde sürerlilik göstermesi olarak yorumlanabilir

.

Okullarda değişim sinizmini önlemeye yönelik önlemler

Tablo 10. *Okullarda değişim sinizmini önlemeye yönelik önlemlere dair öğretmen görüşleri*

	Öğretmen Görüşü	n
Değişim planlanırken	Öğretmenlere değişimle ilgili net ve doyurucu bilgi verilmeli	21
	Öğretmenlerin değişimle ilgili fikir ve görüşlerine başvurulmalı	14
	Öğretmen görüş ve önerileri önemsenmeli	13
	Değişimle ilgili pilot uygulamalar yapılmalı	6
	Eğitim ortamının değişime uygunluğu belirlenmeli ve planlaması yapılmalıdır	4
Değişim sürecinde	Öğretmen değişim sürecinin her aşamasına dahil edilmeli, geri dönüt ve takdir mekanizması sağlıklı bir şekilde işletilmelidir	16
	Öğretmenlere değişimle ilgili eğitimler verilmelidir	5
	Değişim süresince okulda sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır	5
	Değişim uygulayıcılarının gerekli niteliklerinin taşımasına önem verilmelidir	4

Tablo 10'da okullarda değişim sinizmini önlemeye yönelik önlemlere dair öğretmen görüşleri değişimin planlama ve sürdürülme süreçlerinde olmak üzere 2 alt temada çözümlenmiştir. Değişimin planlanma sürecinde yapılması önerilenler Öğretmenlere değişimle ilgili net ve doyurucu bilgi verilmeli (n=21), Öğretmenlerin değişimle ilgili fikir ve görüşlerine başvurulmalı (n=14), Öğretmen görüş ve önerileri önemsenmeli (n=13), Değişimle ilgili pilot uygulamalar yapılmalı (n=6) ve Eğitim ortamının değişime uygunluğu belirlenmeli ve planlaması yapılmalıdır (n=4) şeklinde ortaya çıkmıştır.

Değişim sürecinde ise Öğretmen değişim sürecinin her aşamasına dahil edilmeli, geri dönüt ve takdir mekanizması sağlıklı bir şekilde işletilmelidir (n=16), Öğretmenlere değişimle ilgili eğitimler verilmelidir (n=5), Değişim süresince okulda sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır (n=5) ve Değişim uygulayıcılarının gerekli niteliklerinin taşımasına önem verilmelidir (n=4) gibi öneriler getirilmiştir.

Okullarda değişim sinizminin önüne geçilmesi için sunulan öneriler incelendiğinde öğretmenlerin fikir vermek, bilgi sahibi olmak ve eğitim amaçlı süreçlerin amaçlanması gibi talepleri olduğu görülmüştür. T14 "her değişim öncesinde öğretmen değişimin gerekçelerini ve planını öğrenmelidir. Doğru planlama ve öğretmen katılımı değişimi başarılı kılacaktır" şeklinde görüş belirtmiştir. T26 "öğretmen görüşlerine kıymet vermek ve onlarla birlikte hareket etmek öğretmenin değişime sıcak bakmasını sağlayacaktır" görüşü ile öğretmenin katılımını vurgulamıştır. T30 ise "değişim genele uygulanmadan önce mutlaka pilot uygulamaları yapılmalı, aksaklıkları giderilmeli ve öğretmenlerin inanması sağlanmalıdır" ifadesiyle değişimin doğru planlanmasının altını çizmiştir. T27 "okul yöneticileri gerekli niteliklere sahip olsa öğretmenlerin güvenini ve inancını kazanır. İlk iş liyakat usulü yönetici ataması yapılmalıdır" görüşü ile yönetici niteliklerinin de değişimin yönetilmesi ve sinik davranışların önüne geçilmesi konusunda önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler değişim sinizminin okula, öğrenciye ve kendisine zarar verme kapasitesinin bilinciyle görüş belirtmişler ve olası sorunların önüne geçebilmek için eleştirileri ile tutarlı ve uygulanabilir öneriler de bulunmuşlardır. Bulgular ışığında değişim çabasının başarıya ulaşabilmesi için öğretmenin sürece dahil edilmesi, fikirlerinin önemsenmesi ve doğru planlama yöntemlerinin kullanılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmenler değişim ile ilgili pilot uygulama konusunu gündeme getirerek olası sorunlara karşı hazırlık olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Mikro boyutta yapılan uygulamalar ile çok kapsamlı olmasa da tepki ölçümünün yapılması önemli görünmektedir. Zira akla uzak değişim çabaları küçük veya büyük fark etmeksizin her gruptan olumsuz tepki alabilmektedir. Böylece değişim sinizminin ön görülmesinin mümkün olduğu ifade edilebilir. Değişim sürecinin olmazsa olmazı muhakkak ki sağlıklı iletişim ve öğretmene destek olarak düşünülebilir. İletişim kurabilen öğretmen zihnindeki soru işaretlerini giderecek ve değişimi uygulama aşamasında zorluklardan uzaklaşabilecektir. Öte yandan öğretmenin değişim sürecinde doğru dönütleri alabiliyor olması sürecin sağlıklı işlemesinde önemlidir. Sadece eleştirel anlamda değil takdir edici yaklaşımların öğretmenin motivasyonuna etki edeceği ve değişimi benimsemesinde, değişime yönelik ön yargılarını kırmasında etkili olacağı ifade edilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Gelişimi hedefleyen örgütsel değişim süreçlerinin doğru başlatılması, devam ettirilmesi ve sonlandırılmasının önemi örgütsel faaliyetler arasında oldukça önemli olan kilit unsurlar olarak görülmektedir. Değişimin varlığını hayatının her noktasında birebir yaşayan her birey kişisel özellikleri, sosyal kimliği ve örgütsel statüsü kapsamında değişime farklı tepkiler vermekte ve bu tepkiler sadece değişim geleceğini etkilemekle kalmamakta aynı zamanda örgütün çalışanlarına, ilişki ağlarına ve sosyal yapısına etki etmektedir. Eğitim kurumları da özelde bireyin genelde toplumun mimarı olarak ciddi değişim ihtiyaçları ve süreçleri içine girmektedir. Eğitim kurumlarının değişimle başa çıkabilmesi sadece okul bazında değil toplumsal boyutta da etkiye sahip olduğundan ciddi bir biçimde ele alınması ve yönetilmesi gerekli hale gelmektedir.

İnsan doğası gereği bilinmeze ve yeniye karşı direnç geliştirebilmekte ve amacı gelişime yönelik bile olsa zaman zaman değişimin önünde engel haline gelebilmektedir. Değişime direncin en önemli sebepleri arasında sayılan kuruma ve/veya yöneticiye karşı olumsuz algı, kötümser bakış açısı, negatif eleştiri eğilimi örgütsel değişim sinizmi olarak tanımlanabilir ve bu olgu örgütsel gelişim önünde ciddi bir tehlike haline gelebilmektedir. Çalışanların değişime yönelik sinik tutum ve davranış geliştirmesinin önüne geçebilmek için en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir. Zira geçmişte yaşanan başarısız değişim denemeleri, niteliksiz değişim yönetimi çabaları öğretmenlerin değişime karşı bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Özellikle son dönemlerde Türk Eğitim sisteminde yaşanan sürekli değişim halinin öğretmenler arasında sinik tutumların doğmasına sebep olduğu söylenebilir. Bu durumun gerekçeleri arasında öğretmenin sürece dahil edilmemesi, fikirlerinin önemsenmemesi, süreçte desteklenmemesi ve başarısız değişim yönetim süreçleri sıralanabilir. Öğretmenin değişim sinizmi tutumlarının bulaşıcı yapısı sebebiyle sonuçları da yadsınamaz boyutlarda örgütte ortaya çıkabilmektedir.

Araştırma bulgularından yola çıkarak katılımcı öğretmenlerin bir kısmının değişim sinizmi tutum ve davranışları sergilediğini söylemek mümkündür. Ancak öğretmenlerin tümüyle değişime karşı olumsuz bir yaklaşım içinde olduğunu söylemek de doğru değildir. Zira öğretmenlerin her şeye rağmen eğitime ve mesleklerine olan inançlarını korumaya, değişimin geliştirici yönünü görmeye eğilimli oldukları ifade edilebilir. Konunun eğitim örgütlerinin ve Türk Eğitim sisteminin geleceği açısından öneminin kavranması açısından ciddiyetle ele alınmasının gerekliliği araştırmanın bir sonucu olarak görülebilir.
Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak bazı öneriler getirilmiştir:

- Okullarda değişim hareketleri planlanmadan önce öğretmen katılımı sağlanmalı ve alınan fikirlerin değişim sürecinde işlerliği sağlanmalıdır.
- Geçmişte yaşanmış olumsuz değişim deneyimlerinin başarısızlık sebepleri her yönüyle öğretmenlere anlatılmalı ve aynı sorunların yaşanmayacağına dair alınan önlemlerle ilgili bilgi verilmelidir.
- Değişim süreçlerinde açık iletişim kanalları oluşturulmalı ve öğretmenlerin görüşlerini özgürce paylaşacağı bir örgüt iklimi oluşturulmalıdır.
- Değişimi yürütecek okul yöneticilerinin genel olarak değişim yönetimine yönelik eğitim almaları sağlanmalı özel de ise değişime konu olan harekete dair derinlemesine bilgilendirme yapılmalıdır.
- Okul yöneticileri öğretmenlerin değişimin sinizmi tutumlarına yönelik çözüm odaklı yaklaşımlar sergilemeli ve sorunu zamanında doğru yöntemlerle çözmek için çalışmalar yapmalıdır.
- Araştırma farklı eğitim kurumlarında, özel okullarda ve nicel yöntemler ile yinelenebilir.

Kaynakça

Akgeyik, T. (2001). Değişim yönetimi: İnsan kaynakları yönetiminin yeni görev alanı (40). *40*, s. 104-122. İstanbul: Maliye Araştırma Merkezi Konferansları,.

Aktan, C. C. (1999). *Değişim ve Yeni Global Yönetim* (Cilt 257). İstanbul: Mess Yayınları.

Boles, M., & Sunoo, B. P. (1998). Managing Change. *Canadian Business Review, 20*(4), 17-21.

Bommer, W. H., Rich, G., & Rubin, R. S. (2005). Changing Attitudes About Change: Longitudinal Effects Of Transformational Leader Behavior on Employee Cynicism About Organizational Change. *Journal of Organizational Behavior*(26), 733–753.

Brown, M., & Cregan, C. (2008). Organızatıonal Change Cynıcısm: The Role Of Employee Involvement. *Human Resource Management, 47*(4), 667-686.

Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri. *İlköğretim Online, 14*(2), 634-646.

Choı, M. (2011). Employees' Attıtudes Toward Organızatıonal Change: A Lıterature Revıew. *Human Resource Management, 50*(4), 479-500.

Creswell, J. (2016). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları.* (M. Bursal, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.

Çağlar, İ. (2015). *Bireysel, Örgütsel Ve Toplumsal Düzeyde Değişim Ve Değişim Yönetmi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çakır, B. S. (2009). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavdar, E. (2016). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Sinizmi; Yüksek Lisans Tezi.* Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dean, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review, 23*(2), 341-352.

Demir, K. (2017). Örgütsel Sinizm. S. Özdemir, & N. Cumalıoğlu içinde, *Örgütsel Davranış ve Yönetimi* (s. 577-594). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim Okullarının Değişime Açıklığı. *İlköğretim Online, 11*(1), 18-34.

Düren, A. Z. (2000). *2000'li Yıllarda Yönetim.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Grama, B. (2013). Cynicism in Organizational Change Theoretical Article. *Practical Application of Sciences, 1*(2), 107-111.

Grama, B., & Todericıu, R. (2016). CHANGE, RESISTANCE TO CHANGE AND Organizational Cynicism. *Studies in Business and Economics , 11*(3), 47-54.

Greenhalgh, T., G. R., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion Of İnnovations İn Service Organizations: Systematic Review And Recommendations. , 82(4),. *The Milbank Quarterly, 82*(4), 581-629.

Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13).*(13), 240-254.

Hargreaves, A. (2005). Educational Change Takes Ages: Life, Career and Generational Factors ın Teachers' Emotional Responses to Educational Change. *Teaching and Teacher Education*(21), 967-983.

Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi İlke, Yöntem ve Süreçler.* Ankara: Nobel Yayın.
Helvacı, M. A. (2011). Değişime Karşı Direniş Nedenlerini Belirleme Ölçeği. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(3), 2033-2047.
Helvacı, M. A. (2013). Örgütsel Sinizm. H. B. Memduhoğlu, & K. Yılmaz içinde, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 383-397). Ankara: Pegem Akademi.
Hussey, D. (1998). *Değişim Yönetimi* (1. b.). (A. Çimen, Çev.) İstanbul: Timas Yayınları.
İleri, H., & Güven, Y. (2003). Değişim Yönetimi Ve Değişime Direnç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi, 6*(1), 87-106.
Işık, Ö. G. (2014). Organizational Cynicism: A Study Among Advertising Agencies. *Akdeniz İletişim Dergisi*(22), 130-151.
James W. Dean, J., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational Cynicism. *The Academy of Management Review, 23*(2), 341-352.
James, M. S. (2005). *James, Matrecia SL. "Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of the Potential Positive and Negative Effects on School System; Published Dissertation of PhD.* Florida: Florida State University Libraries.
Kalağan, G., & Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 83-97.
Karacaoğlu, K., & İnce, F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) Örgütsel Sinizm Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business and Economics Research Journal, 3*(3), 77-92.
Kart, M. E. (2015). *Örgütsel Sinizm, Bağlamsal Performans ve Etik İdeoloji.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 155-175.
Miller, F. (1998). Strategic Culture Change: The Door to Achieving High Performance and Inclusion. *Public Personnel Management, 27*(2), 151-160.
Nafei, W. A. (2013). Examining the Relationship between Organizational Cynicism and Organizational Change: A Study from Egyptian Context. *Journal of Business Administration Research, 2*(2), 1-12.
Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.* Ankara: Pegem Akademi.
Özer, M. A. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Özler, D. E., Atalay, C. G., & Şahin, M. D. (2010). Örgütlerde Sinizm Güvensizlikle mi Bulaşir? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 47-57.
Qian, Y., & Tom D. Daniels. (2008). A communication model of employee cynicism toward organizational change. *Corporate Communications: An International Journal, 13*(3), 319-332.
Reichers, A. E., Wanous, J. P., & Austin, J. T. (1997). Understanding and Managing Cynicism about Organizational Change. *The Academy of Management Executive , 11*(1), 48-59.
Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee Cynıcısm and Resıstance to Organızatıonal Change. *Journal of Business and Psychology, 19*(4), 429-459.
Tekin, N. G. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Değişime İlişkin Görüşleri Siirt İli Örneği; Yüksek Lisans Tezi.* Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Tekiner, M. A., & Tavas, B. (2016). Analysis of the organizational cynicism and organizational loyalty: Turkish Police Department Sample. *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 2338-2348.
Tolay, E., Dalkılıç, O. S., & Sezgin, O. B. (2017). Örgütsel Değişim Sinizmi: Ölçek Geliştirme, Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalişmasi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 31*(1), 101-117.
Töremen, F. (2002). Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(1), 185-202.
Tunçer, P. (2013). Değişim Yönetimi Sürecinde Değişime Direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 373-406.
Tutar, H. (2014). *Örgütsel Psikoloji Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Yeni Yaklaşımlar.* Ankara: Beta Yayıncılık.
Uzun, T., & Ayık, A. (2016). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 672-688.
Uzun, T., & Ayık, A. (2016). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Öğretmenlerin Genel ve Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 672-688.
Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Austin, J. T. (1994). ORGANIZATIONAL CYNICISM: AN INITIAL STUDY. *Academy of Management Proceedings*(1), 269-273.
Wanous, J. P., Reıchers, A. E., & Austın, J. T. (2000). Cynicism About Organizational Change Measurement, Antecedents,and Correlates. *Group & Organization Management, 25*(2), 132-153.
Wanous, J. P., Reıchers, A. E., & Austın, J. T. (2004). Cynıcısm About Organızatıonal Change: An Attrıbutıon Process Perspectıve. *Psychological Reports*(94), 1421-1434.
Yavuz, M. (2007). Değişim ve Değişime Karşı Direnç. A. M. Sünbül (Dü.) içinde, *Eğitim,Gelişim ve Değişim* (s. 15-28). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri .* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, D. Ç. (2017). *Mesleki Profesyonellik ile Öğretmen Liderliğine Yönelik Öğretmen Algıları Arasındaki İlişki; Yüksek Lisans Tezi.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
Zayim, M. (2010). *Investıgatıng The Relatıonshıp Between Prımary And Secondary Level Publıc School Teachers' Readıness For Change and Perceıved Organızatıonal Trust;Master Thesis.* Ankara: Mıddle East Technıcal Unıversıty The Graduate School of Socıal Scıences.

Öğretmenlerin Kılavuz Kitaplar ve Günlük Ders Planı ile ilgili Görüşleri

Hamdi KARAMAN
Atatürk Üniversitesi
hamdi.karaman@hotmail.com
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Atatürk Üniversitesi
dkilic@atauni.edu.tr

Özet

Planlama, öğrencilerin neyi nasıl öğrenmesi gerektiğine sistematik bir şekilde karar verme sürecidir. MEB Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergenin 12. Maddesinde Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir. Yönergeden de anlaşılacağı üzere öğretmenler kılavuz kitapları yeterli görmez iseler yeni ders planı hazırlayabilirler. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitaplarını kullanma ve uygulama durumları ile günlük ders planı hazırlama ve uygulama durumları ilgili olarak görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı'nın Patnos ilçesinde çalışan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanması aşamasında konu alanı uzmanlarının görüşleri alınmış ve araştırmanın amacına uygun olarak iki öğretmen üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Daha sonra verilen dönütlere göre yarı yapılandırılmış görüşme formunda gerekli düzenlenmeler yapılmış ve son halini almıştır. Elde edilen veriler NVivo 9 nitel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin ders planlarını hazırlama ve kılavuz kitapları kullanma durumları ile ilgili toplamda 8 ana görüş ortaya çıkarılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ders planları hazırlamanın hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olduğunu savunmaktadır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlandığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin uygulayacakları ders planlarını kendileri hazırlamaları gerektiği görüşünü ortaya koymaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 65'i günlük ders planı hazırladığı ve yaklaşık olarak %60'ı ise kılavuz kitapları yeterli görmediklerini ifade etmektedirler. Bu iki durumun oranlarının birbirine yakın olması, bizleri öğretmenlerin kılavuz kitapları yeterli görmedikleri için günlük ders planı hazırladıkları sonucuna ulaştırdığı söylenebilir. Son olarak öğretmenler ders planı hazırlanması aşamasında, çevre olanaklarının ve öğrenci hazırbulunuşluğunun da dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: *Ders planı, Kılavuz kitap, Öğretmen görüşü*

Teachers' Views of Guide Books and Daily Lesson Plans

Dr. Hamdi KARAMAN
Atatürk University
hamdi.karaman@hotmail.com
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ
Atatürk University
dkilic@atauni.edu.tr

Abstract

Planning is a process of determination of what students are required to learn and how in a systematic way. In the 12. Article of the Directive Related to Planned Implementation of the Education Studies of the Turkish Ministry of National Education, guide books are used as a lesson plan. On the condition that a teacher requires, in accordance with the school conditions, lesson plans available for the education program other than the plans included in the guide books can be prepared and utilized. As it can be understood from the Directive, if teachers do not see guide books as a sufficient source, a new lesson program can be prepared. In this direction, the aim of this research is to examine the views of teachers related to the usage and implementation of the guide books and the preparation and application of daily lesson programs among teachers. In this research, particular situation method is used among the qualitative research patterns. The study group this research includes 23 teachers working in Patnos province of Ağrı, throughout the 2017-2018 Academic year. A half-structured interview form has been prepared for the aim of gathering data. Subject field experts' views were taken during the preparation of the half-structured interview form, and an application was performed with two teachers in accordance with the aim. Later on, required regulations were made in the half-structured interview form in accordance to the feedbacks given and it took its final form. Gained data were analysed via a NVivo 9 qualitative analysis program. According to the obtained findings, 8 main opinions in total, related to teachers' preparation of lesson programs and usage of guide books came forth. According to this, majority of the teachers argue that it is influential to prepare lesson programs for giving targeted achievements and teaching the lesson. Furthermore, in accordance to most of the teachers attending to this study, guide books are designed for the constructivist approach and teachers should prepare the lesson plans that they implement, by their own. Also, 65 % of the teachers attending to this research prepare daily lesson plan and approximately 60 % view guide books as insufficient. As these two percentages are close to each other, it can be said that teachers prepare daily lesson program just for the reason that the guide books are inadequate. In conclusion, within the phase preparing lesson plans, teachers stated that environment conditions and student school readiness should be taken into consideration.

Keywords: *Lesson plan, Guide book, Teacher's opinion*

1.Giriş

Türkiye'de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenen öğretim programı ile eğitim alanında köklü değişikliklere gidilmiştir. Yapılan birçok değişiklik gibi kullanılan kitaplarda da değişiklik yapılmış ve ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere üçlü şekilde bir modele geçiş yapılmıştır (Göçer ve Aktürk, 2015). Bu üçlü modelin önemli bir ayağı olan öğretmen kılavuz kitapları, öğretmenlerin eğitim öğretim için gerekli hazırlıklarını bir

düzene sokabilmesi için tasarlanmış genel tavsiyelerden, pratik örneklerinden, yol ve yöntem önerileri ile güncel problem çözümlerinden oluşmaktadır (MEB, 2006). Ceyhan ve Yiğit'e (2004) göre öğretmen kılavuz kitabı ''Öğretmene yardımcı olacak ve öğrenmeyi kolaylaştıracak ek malzeme, alıştırma, yöntem ve teknikleri içinde bulunduran kitap'' şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kitaplar yapılacak olan etkinlikleri nasıl ve hangi sıraya göre yapılacağını öğretmene planlı bir şekilde göstermektedir. Bu sayede öğretmenler kısa sürede öğrenciye rehberlik edebilmektedirler (Erdoğan, 2007). Kılavuz kitaplar geleneksel anlayış içinde olan öğretmenler için de yeni yapılandırmacı anlayışın çerçevesinin ve yapısının kavranabilmesi açısından önemlidir. Öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımla beraber yapılacak olan etkinliklerin de nasıl yapılacağı konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Ayvacı ve Er-Nas, 2009). Kılavuz kitaplar öğretmenlerin ders içindeki ve ders öncesindeki hazırlık çalışmalarında, dersin verimli bir şekilde işlenebilmesi için gereklidir. Kılavuz kitaplarda etkinliklerin ne zaman, ne kadar sürede ve nasıl yapılacağı adım adım yazılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002). Yani kılavuz kitaplar bu özellikleriyle birlikte ders planı olarak işlev görmektedirler. MEB (2003) Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergenin 12. Maddesinde de; "Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır" ifadesi bunu desteklemektedir.

Ders planı, " belli bir ders için bir ya da birden çok ders saatinde işlenecek konuların plânlamasıdır" şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2003). Ders planı, bir dersin nasıl biçim alacağını gösteren bir rehberdir. Öğretmenlerin ders öncesinde ve ders sırasında yapılacak olanları kendilerine bir rehber ve hatırlatıcı olarak ders planlarını kullanabilmektedirler. Ders planlarında, ortaya çıkan ürünler, sıralı öğrenme etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme ve belli ölçütler bulunmaktadır (McCutcheon, 1980). Ders planları, Öğretim Programının amaçları, öğrencilerin ihtiyaçları, güncel yaşam ile ilgili etkinlikler gibi yapılacak bütün eylemler ve verilecek yanıtları içinde barındırır (Swearingen, 2014). Uygun hazırlanan bir ders planı öğretmenin işini ve öğrencilerin öğrenmesini oldukça kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin bir konuyu en verimli şekilde nasıl öğretebileceklerini ve en iyi ders planlarını nasıl hazırlayabileceklerini iyi düşünmeleri gerekmektedir (Baki, Erkan ve Demir, 2012). Bu bağlamda iyi bir öğretmenin her zaman kendine ait ders planı olması gerekir (Davis ve Thomas, 1989). Ball, Sleep, Boerst ve Bass (2009) ders planı hazırlarken öğrencilerinin hangi hataları yapabileceklerinin, ne tür kavram yanılgılarına sahip olabileceklerinin, hangi konularda zorluk yaşayabileceklerinin, nasıl akıl yürüteceklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu araştırmada öğretmenlerin kılavuz kitaplar ile ilgili görüşleri ortaya çıkarılıp, kılavuz kitapları yeterli görme durumları incelenerek, kendi ders planlarını hazırlama ve bu planları değerlendirme süreçleri araştırılmıştır. Bu sayede kılavuz kitapların etkililiği, yeterliliği ve öğretmenlerin ders planları hazırlama ve uygulama durumları ortaya çıkarılarak ilgili literatüre önemli katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitaplarını kullanma ve uygulama durumları ile günlük ders planı hazırlama ve uygulama durumları ilgili olarak görüşlerinin incelenmesidir.

2.Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler mevcuttur

Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin kılavuz kitaplar ve günlük ders planları hakkındaki görüşlerini inceleyen bir özel durum çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmalarında bir durum ya da örnekleri derinlemesine bir şekilde araştırılmaktadır (Given, 2008). Özel durum çalışmaları araştırılan olayı ortaya çıkaran ayrıntıların belirtilmesinde, olayın ihtimal dahilindeki açıklamalarının geliştirilmesinde ve olayın değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2012).

Evren ve Örneklem

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Ağrı ilinin Patnos ilçesinde çalışan 23 ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. *Demografik Bilgiler*

Cinsiyet		Deneyim		Öğretmenlik		
Erkek	9	1-4 yıl	19	Sınıf	13	g1,g2,g3,g4,g5,g6,g7,g8,g9,g10,g11,g12,g13
Kadın	14	5-9 yıl	4	Branş	10	g14,g15,g16,g17,g18,g19,g20,g21,g22,g23
		10-14 yıl	-			

Araştırmaya katılan toplam 23 öğretmenden 9'u erkek ve 13'ü kadındır. Tablo 1' de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 1-4 yıl arası deneyime sahipken 4 öğretmen 5-9 yıl arası deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan 9 yıldan daha deneyimli öğretmen mevcut değildir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü sınıf öğretmeni iken 10'u branş öğretmenidir. Ayrıca her bir görüşme için "g1, g2" şeklinde kodlamalar yapılmış ve öğretmenlerin kimlikleri etik sorumluluk gereği gizli tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın şartlarına uyumlu olarak, ilave sorular sorabilme, mevcut soruların yerini değiştirebilme ve araştırma sorularına ilişkin olarak ayrıntılı açıklamalar yapabilme olanağı sağlar (Çepni, 2010). Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanması aşamasında konu alanı uzmanlarının görüşleri alınmıştır ve amacına uygun olarak iki öğretmenle uygulama

yapılmıştır. Daha sonra verilen dönütlere göre 3'ü demografik bilgiler olmak üzere toplam 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır.

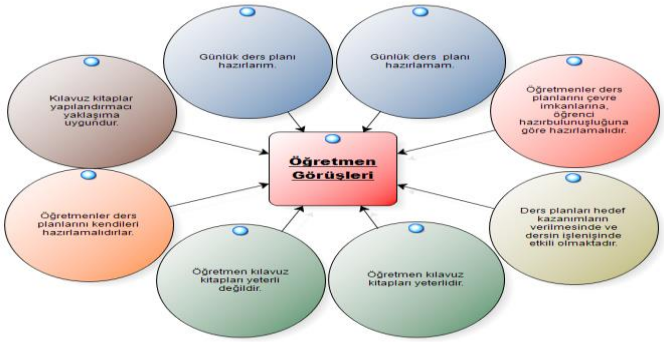
Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinin amacı verilerin açıklanmasını sağlayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya koyabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen veriler NVIVO 9 nitel analiz programı kullanılarak ve kodlamalar yapılarak analiz edilmiştir. Programda modellerden, grafiklerden ve şekillerden yararlanılmıştır. Bilgisayar yardımı ile nitel analiz programı olan NVIVO, araştırmacıların örneklem verilerini karşılaştırmalarına, kodlamalar yaparak onları temalar halinde toplamalarına, hızlı tekrarların ve düzeltmelerin yapılmasına, elde edilen verilerin matris, grafik, şekil ve tablolar halinde raporlanabilmesine imkân veren bir analiz programıdır (Kaya ve Bacanak, 2013).

3.Bulgular

Bu kısımda elde edilen bulgulara göre araştırmanın problemine yönelik olarak ortaya çıkan 8 ana öğretmen görüşü ele alınmıştır. Elde edilen öğretmen görüşleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Model 1. *Öğretmen Görüşleri*



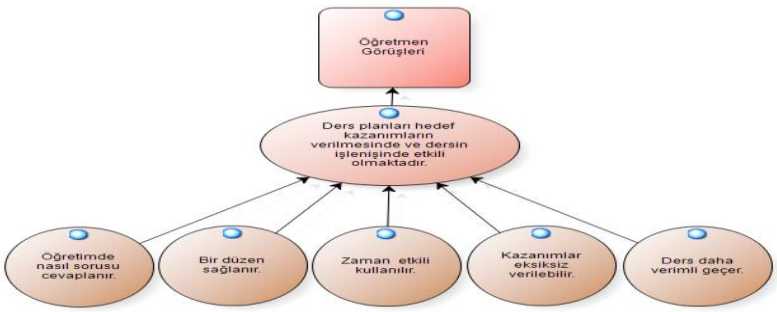
Model 1 incelendiği zaman ortaya çıkarılan 8 öğretmen görüşü görülmektedir. Bu görüşlerden birbirine zıt karakterde olanlar aynı renkte diğerleri ise farklı renklerde gösterilmişlerdir. Elde edilen öğretmen görüşlerinin toplam öğretmen sayısına göre oranları ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmen görüşlerinin oranları*

Öğretmen görüşü	N	%
Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır.	15	65,2
Günlük ders planı hazırlarım.	15	65,2
Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir.	14	60,8
Öğretmenler ders planlarını kendileri hazırlamalıdırlar.	14	60,8
Kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.	14	60,8
Öğretmenler ders planlarını çevre imkânlarına, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlamalıdır.	10	43,5
Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir.	9	39,1
Günlük ders planı hazırlamam.	8	34,7

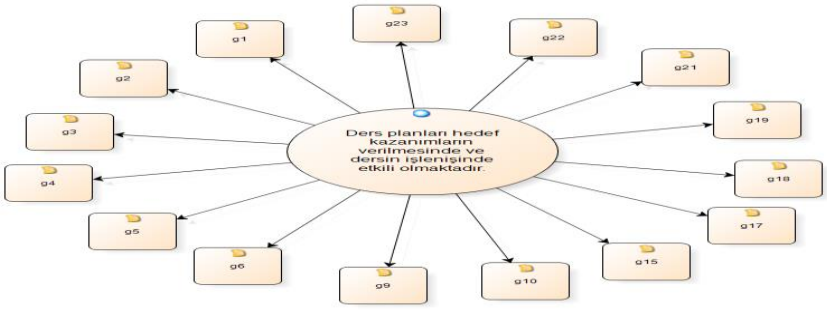
Tablo 2 incelendiği zaman araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ders planları hazırlamanın hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olduğunu savunmaktadır. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır ve öğretmenler uygulayacakları ders planlarını kendileri hazırlamalıdır görüşünü paylaşmaktadırlar. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 65'i günlük ders planı hazırladığı ve yaklaşık olarak %60'ı ise kılavuz kitapları yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca "Öğretmenler ders planlarını kendileri hazırlamalıdırlar." görüşünün oranıda yaklaşık olarak % 60'tır. Bu görüşlerin oranlarının birbirine yakın olması, öğretmenlerin kılavuz kitapları yeterli görmedikleri için, günlük ders planlarını kendilerinin hazırlamalarının daha doğru olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu sebeple nerdeyse aynı orana sahip öğretmenler kılavuz kitaplar olmasına rağmen günlük ders planı hazırlamaktadır. Son olarak öğretmenler ders planı hazırlanması aşamasında, çevre olanaklarının ve öğrenci hazırbulunuşluğunun da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan öğretmen görüşü; "Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gösterilmiştir.

Model 2. *"Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır." görüşüne ait alt görüşler*



Model 2'de görüldüğü üzere ders planlarının hedef kazanımlarının verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olduğunu düşünen öğretmenler; ders planları hazırlanması ile beraber öğretimde nasıl sorusunun cevaplandığını, bir düzen sağlandığını, zamanın etkili kullanıldığını, kazanımların eksiksiz verilebildiğini ve derslerin daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir. "Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır." görüşünü belirten öğretmenlerin görüşmeleri ise aşağıdaki model 3'de gösterilmiştir.

Model 3. *"Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır." görüşünü savunan öğretmenlerin görüşmeleri*



Model 3 incelendiği zaman, "Ders planları hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde etkili olmaktadır." görüşünü savunan öğretmenlerin hangi görüşmeler olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %65'i yani 15'i bu görüşü dile getirmişlerdir ve Sınıf öğretmenlerinden 8, branş öğretmenlerinden ise 7 kişi bu görüşü benimsemektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlere örnekler verilmiştir.

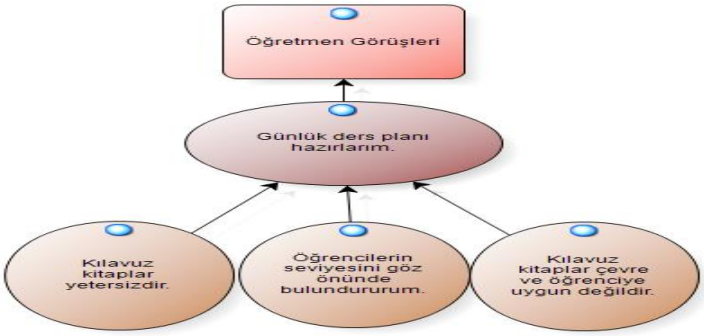
g4: "*Amaca uygun bir plan dersin daha verimli işlenmesini ve zamanın daha etkili kullanılmasını sağlayacaktır."*

g6: "*Hedef kazanımların verilmesi dersin programlı ve zaman kaybı olmadan işlenmesini sağlar."*

g19*: "Ders planlarının hedef kazanımları ve dersin işlenişinde belli bir düzen o günkü şartlara göre uygun yöntem teknik ve strateji içerdiğinden etkili olduğu düşünüyorum. "*

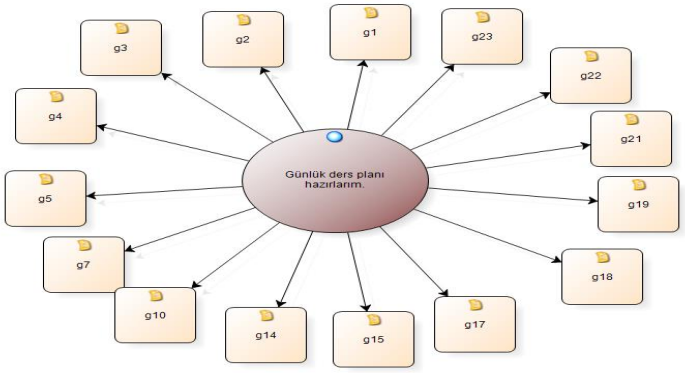
Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan ikinci öğretmen görüşü; "Günlük ders planı hazırlarım." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 4. *"Günlük ders planı hazırlarım." görüşüne ait alt görüşler*



Model 4'te görüldüğü üzere günlük ders planı hazırlayan öğretmenler, kılavuz kitapları yetersiz görmektedirler ve onlara göre kılavuz kitaplar çevre ve öğrenciye uygun değildir. Bu sebeple kendi günlük planlarını hazırlayan öğretmenler öğrencilerin seviyelerini de göz önünde bulundurarak plan hazırlamaktadırlar. "Günlük ders planı hazırlarım." görüşüne sahip öğretmenlerin görüşmeleri ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 5. *"Günlük ders planı hazırlarım." görüşünü savunan öğretmenlerin görüşmeleri*



Model 5 incelendiği zaman, “Günlük ders planı hazırlarım.” Görüşünü savunan 15 kişi olduğu yani araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin % 65’i olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin 7’si sınıf öğretmeni,8’i ise branş öğretmenidir. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlere örnekler verilmiştir.

g23*: “Günlük planda konunun uygulanabilirliğine dikkat ederim. Dersin düzenli ve planlı olmasını sağladığı için günlük plan yapmaya çalışırım.”*

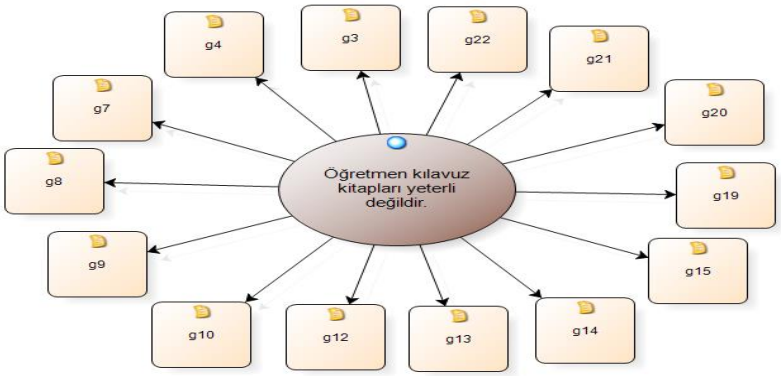
g7*: “Kılavuz kitaplarda yeterli görmediğim planlarda derste günlük plan hazırlarım. Günlük plana uyarak ders işlerim.”*

Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan üçüncü öğretmen görüşü; “Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir.“ görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 6. “*Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir.“ görüşüne ait alt görüşler*

Model 6’da görüldüğü üzere, kılavuz kitapları yeterli görmeyen öğretmenler; kılavuz kitapların genele hitap ettiğini, öğrenci seviyesine uygun olmadıklarını ve çevre şartlarına uygun olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca bu öğretmenlere göre kılavuz kitaplardaki kazanımların zamanında kazandırılması ise oldukça zordur. “Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir.“ görüşüne sahip öğretmenlerin görüşmeleri ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 7. “*Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir." görüşünü savunan öğretmenlerin görüşmeleri*



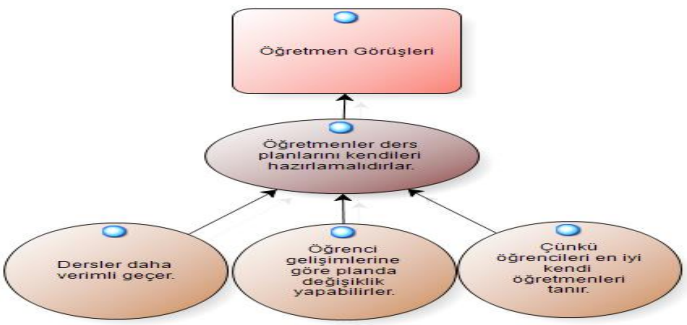
Model 7 incelendiği zaman kılavuz kitapları yeterli görmeyen 14 öğretmenin olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin yaklaşık olarak %61’i kılavuz kitapları yeterli görmemektedirler. Ayrıca kılavuz kitapları yeterli görmeyen öğretmenlerin 8’i sınıf öğretmeni ve 6’sı ise branş öğretmeni olarak görülmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlere örnekler verilmiştir.

g20: “*Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ders planları yeterli değildir bence merkezi bir müfredat ve planlama yerine daha bölgesel ve yerel planlar olmalıdır.”*

g13: “*Öğretmen kılavuz kitapları tabiki yeterli değil. Plan hazırlanırken çevre şartları, okul ve öğrenci durumu vb. gibi şeyler dikkate alınarak plan yapılmalı. Öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Kılavuz kitaplardaki planlar ortalama duruma göre yapılmaktadır.”*

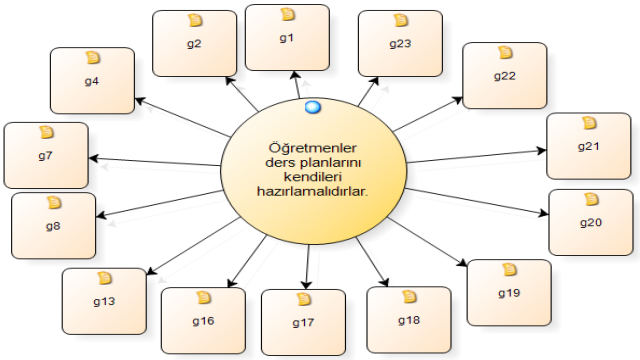
Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan dördüncü öğretmen görüşü; “Öğretmen kılavuz kitapları yeterli değildir.“ görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 8. *“Öğretmenler ders planlarını kendileri hazırlamalıdırlar.” görüşüne ait alt görüşler*



Model 8'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin ders planlarını kendilerinin hazırlamasını düşünen öğretmenler; öğrencileri en iyi kendi öğretmenlerin tanıyacağını ve bu doğrultuda yapılan planların dersi daha verimli kılacağını söylemektedirler. Ayrıca öğrenci gelişimlerine göre yapılan bu planlarda da esneklik olmalı yani değişiklik yapılabilmelidir. "Öğretmenler ders planlarını kendileri hazırlamalıdırlar." görüşüne ait öğretmen görüşmeleri ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 9. "*Öğretmenler ders planlarını kendileri hazırlamalıdırlar." görüşüne ait öğretmen görüşmeleri*



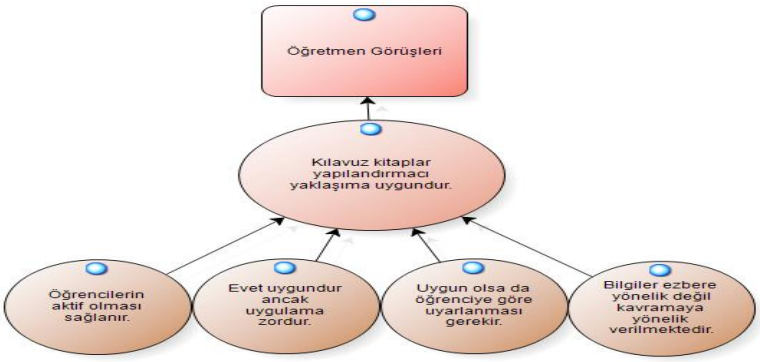
Model 9 incelendiği zaman ders planlarını öğretmenlerin kendilerinin hazırlamasını düşünen 14 öğretmenin olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin yaklaşık olarak %61'i öğretmenlerin günlük ders planlarını kendilerinin hazırlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca günlük ders planlarını kendilerinin hazırlamaları gerektiğini belirten öğretmenlerin 6'sı sınıf öğretmeni ve 8'i ise branş öğretmeni olarak görülmektedir. Aşağıda bu görüşü savunan öğretmenlere örnekler verilmiştir.

g8: "*Bence öğretmenler kendileri hazırlarsa daha iyi olur çünkü kendi öğrencilerini daha iyi tanıdığı için ona göre düzenlemeleri daha iyi yapabilirler."*

g1*: "Evet, kendileri hazırlamalıdır. Çünkü o zaman planlar daha esnek ve hedefe ulaşabilir bir süreç sunabilir."*

Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan beşinci öğretmen görüşü; "Kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 10. *"Kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur." görüşüne ait alt görüşler*



Model 10'da görüldüğü üzere, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünen öğretmenler; verilen bilgilerin ezbere değil kavramaya yönelik olduğunu ve öğrencilerin aktif olmasının sağlandığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu görüşe sahip öğretmenler, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olsa bile öğrenciye göre uyarlanması gerektiğini ve uygulanmasının zor olduğunu da eklemişlerdir. "Kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur." görüşüne ait öğretmen görüşmeleri ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 11. "*Kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur." görüşüne ait öğretmen görüşmeler*

Model 11 incelendiği zaman, kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünen 14 öğretmenin olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin yaklaşık olarak %61'i kılavuz kitapların yapılandırmacı

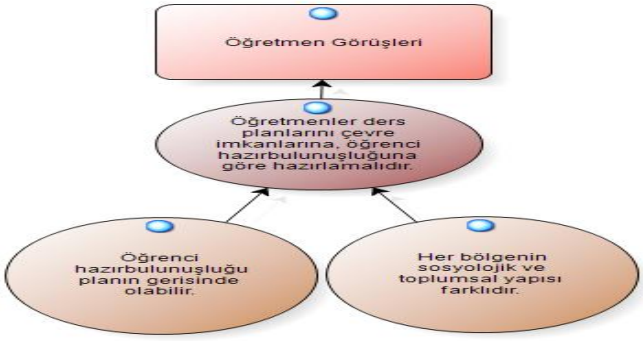
yaklaşıma uygun olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin 6'sının sınıf öğretmeni ve 8'inin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu görüşe sahip öğretmenlerin örnekleri aşağıda verilmiştir.

g22: "*Bence uygundur. Artık ezber bir sistem yok."*

g9: "*Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan planların yapılandırmacı yaklaşıma ve 5e ye uygun olduğunu düşünüyorum."*

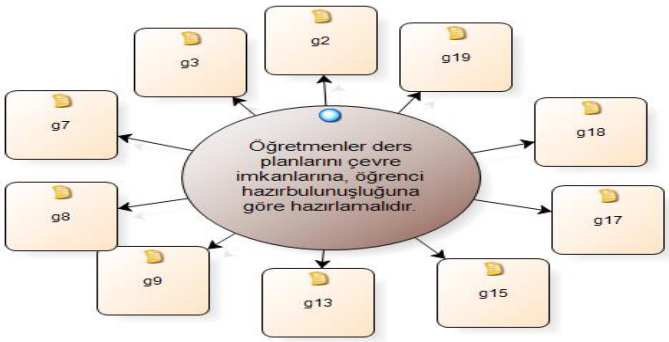
Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan altıncı öğretmen görüşü; "Öğretmenler ders planlarını çevre imkânlarına, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlamalıdır." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 12. *"Öğretmenler ders planlarını çevre imkânlarına, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlamalıdır." görüşüne ait alt görüşler*



Model 12'de de görüldüğü üzere, ders planlarının çevre imkânlarına ve öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlanması gerektiğini düşünen öğretmenler; buna gerekçe olarak öğrenci hazırbulunuşluklarının plana göre geri seviyede kalabildiğini ve her bölgenin toplumsal yapısının birbirinden farklı olmasını göstermektedirler. "Öğretmenler ders planlarını çevre imkânlarına, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlamalıdır." görüşüne ait görüşmeler ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 13. "*Öğretmenler ders planlarını çevre imkânlarına, öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlamalıdır." görüşüne ait görüşmeler*



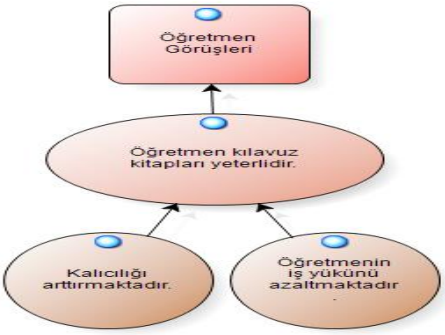
Model 13 incelendiği zaman, ders planlarının çevre imkânlarına ve öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlanması gerektiğini düşünen öğretmenlerin; sayısının 10 olduğu ve diğer görüşlere göre nispeten az olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan toplam öğretmenlerin yaklaşık olarak %43'ü ders planlarının çevre imkânlarına ve öğrenci hazırbulunuşluğuna göre hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu görüşe sahip öğretmenlerin 6'sı sınıf öğretmeni, 4'ü branş öğretmenidir. Bu görüşe sahip öğretmenlerin örnekleri aşağıda verilmiştir.

g2: "*Kendileri hazırlamalıdır. Öğrenciye ve çevre olanaklarına göre esnek bir şekilde hazırlarım."*

g7: "*Öğretmenler kesinlikle planlarını kendi hazırlamalıdır. Planlarını hazırlarken de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır."*

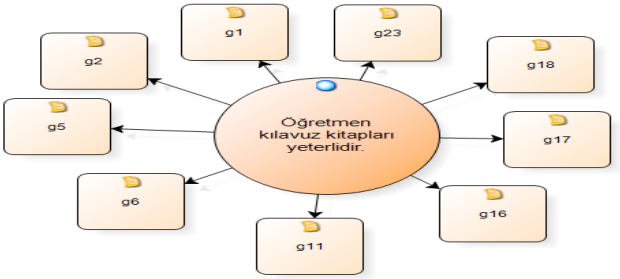
Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan yedinci öğretmen görüşü; "Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 14. "*Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir." görüşüne ait alt görüşler*



Model 14'te görüldüğü üzere, öğretmen kılavuz kitaplarının yeterli olduğunu düşünen öğretmenler; bunu öğretmenin iş yükünün azalmasına ve kalıcılığın artmasına bağlamaktadırlar. "Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir." görüşüne ait görüşmeler ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 15. *"Öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir." görüşüne ait görüşmeler*



Model 15 incelendiği zaman, öğretmen kılavuz kitapları yeterlidir görüşüne sahip öğretmenlerin 9 kişi olduğu görülmektedir. Yani araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %39'u kılavuz kitapların yeterli olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Ayrıca bu görüşe sahip 5 sınıf öğretmeni ve 4 branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu görüşe sahip öğretmenlerin örnekleri aşağıda verilmiştir.

g17: "*Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ders planları yeterlidir."*

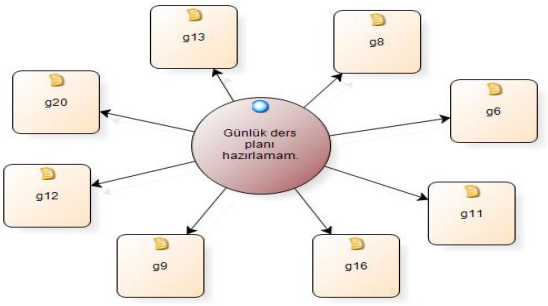
g23: "*….Kılavuz itapta yer alan bazı etkinliklerin konuların kalıcılığını artırma noktasında etkili olduğunu düşünüyorum.*"

Elde edilen bulgulara göre ortaya çıkarılan son öğretmen görüşü; " Günlük ders planı hazırlamam." görüşüdür. Bu görüşe ait model aşağıdaki gibidir.

Model 16. "*Günlük ders planı hazırlamam." görüşüne ait alt görüşler*

Model 16'da görüldüğü üzere, günlük ders planı hazırlamayan öğretmenler; buna gerekçe olarak öğretmenin iş yükünün fazla olmasını, ders dışı boş vakitlerinin az olmasını ve kılavuz kitaplar varken gerek olmadığını ileri sürmektedirler. " Günlük ders planı hazırlamam." görüşüne ait görüşmeler ise aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Model 17. " *Günlük ders planı hazırlamam." görüşüne ait görüşmeler*



Model 17 incelendiği zaman günlük plan hazırlamayan 8 öğretmen olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin yaklaşık olarak %34'ü günlük plan hazırlamamaktadır. Ayrıca günlük plan hazırlamayan öğretmenlerin çoğu (6) sınıf öğretmeni ve 2'si branş öğretmenidir. Bu görüşe sahip öğretmenlerin örnekleri ise aşağıda verilmiştir.

g20:" *Günlük plan hazırlamıyorum. Ülkemizde öğretmen iş yükü bu denli fazla iken mesai saatleri dışında kalan zamanlarımı bu tür eylemlerle doldurmuyorum."*

G8: "*Biz öğretmenlerin iş yükü çok olduğu için kalan boş zamanlarımızı böyle bir şeye harcamamızın bir anlamı olduğunu düşünmüyorum."*

4. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler ders planı hazırlamanın hedef kazanımların verilmesinde ve dersin işlenişinde önemli olumlu etkiye sahip

olduğunu savunmuşlardır. Çalışmamız sonuçlarıyla uyumlu olarak, Baki, Erkan ve Demir'e (2012) göre; uygun hazırlanan bir ders planı ile beraber, dersin öğretmenine dersin işlenişinde oldukça yardımcı olacağı ve öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmasının da kolaylaşacağı üzerinde durulmuştur. Bu sebeple öğretmenler ders planı hazırlarken kendi işlerini ve öğrenci öğrenmelerini kolaylaştırmak adına, konunun en verimli halde işlenebilmesi için en uygun ders planının nasıl olması gerektiğine dikkat etmelidirler. Ayrıca Kılıç, Nalçacı ve Ercoşkun'a (2004) göre kurumun ve bireylerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanmış ders planları, öğretmenler için birer rehber ve yol gösterici niteliğindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kılavuz kitapların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu konusunda hemfikirdir. Ayvacı ve Er-Nas'a (2009) göre kılavuz kitaplar, öğretim alışkanlığı olarak geleneksel anlayışa sahip olan öğretmenlere, 2005 ten sonra yürürlüğe giren yeni anlayışı ve yapılandırmacılığı benimsetmektedir. Ayrıca kılavuz kitaptaki etkinlikler öğrenci merkezli olduğu için yapılandırmacı anlayışa sahiptirler. Başka bir çalışmada ise öğretim programlarının öğrenci merkezli olarak hazırlanmış olmasından ötürü, öğrenciler aktif olarak öğretmen rehberliğinde derse katılabilmekteler (Epçaçan ve Erzen, 2008). Çalışmamız sonuçları ile uyumlu olan bu sonuçlar bize göstermektedir ki, kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur. Ayrıca araştırmamızda bu görüşe sahip öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma uygun olsa da uygulamada zorluklar olduğundan söz etmişlerdir. Özdemir'de (2005) yaptığı çalışmada kılavuz kitaplardaki etkinlik sayısının fazla olmasından dolayı uygulamada zorluklar ortaya çıktığını ve zamanın yetmediğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin kılavuz kitapların kullanımı için bilinmesi gereken yöntem ve teknikleri eksiksiz olarak bildikleri varsayılmıştır ve bu konudaki eksiklikleri göz ardı edilmiştir. Öğretmenler bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanabilseler bile uygulamada sıkıntılar yaşanmaktadır (Konur ve ark., 2010). Literatürde daha başka benzer sonuçlar da mevcuttur (Şahin, 2008; Gömleksiz, 2005; Gömleksiz, 2007; Güven, 2008). Görüldüğü üzere öğretmenlere göre kılavuz kitaplar yapılandırmacı yaklaşıma uygundur ancak hem uygulamada hem zaman yönetiminde sıkıntılar olduğu da bir gerçektir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin uygulayacakları ders planlarını kendilerinin hazırlaması gerektiği görüşü de öğretmenlerin çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bu sonuç literatürde rastlanan diğer çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Kılıç, Nalçacı ve Ercoşkun'a (2004) göre eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıyla yürütülmesi için, öğretmenlerin kurumun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak planlama yapmaları gerekmektedir. Baki, Erkan ve Demir'e (2012) göre, öğretmenler dersin hedeflerine ulaşması için uygun yöntem ve stratejilerin seçildiği orijinal bir ders planı hazırlamalıdır. Eğer öğretmen konuya ve öğrenciye uygun bir şekilde plan hazırlayabilirse hem öğrenci hem de kendi işi kolaylaşır. Bu sebeple öğretmenler etkili araştırmalar yapmalı ve araştırmalardan hareketle kendine bir plan çizmelidir. Buradan hareketle araştırmamızdan çıkan sonuçların literatür ile de benzer olması öğretmenlerin kendi ders planlarını kendilerinin hazırlamalarının öğrenci ve kendisi açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmamızın diğer sonucu ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kılavuz kitaplara ilaveten okul ve çevre şartlarını da göz önünde bulundurarak kendi ders planlarını kendilerinin hazırladığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar birleştirilerek okunduğu zaman öğretmenlerin büyük oranda literatürde ortaya çıkan sonuçlara göre hareket ettiği görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ders planı hazırlanması aşamasında, çevre olanaklarının ve öğrenci hazırbulunuşluğunun da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü de MEB Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede; "Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir." ifadesine uygunluk göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 65'i günlük ders planı hazırlamaktadır ve yaklaşık olarak %60'ı ise kılavuz kitapları yeterli görmemektedirler. Kılavuz kitabı yeterli görmeyen öğretmenler kılavuz kitapların genele hitap ettiğini, öğrenci seviyesine uygun olmadıklarını ve çevre şartlarına uygun olmadıklarını düşünmektedirler. Bu iki durumun oranlarının birbirine yakın olması, bizleri öğretmenlerin kılavuz kitapları yeterli görmedikleri için günlük ders planı hazırladıkları sonucuna ulaştırdığı söylenebilir. Zaten MEB (2003) Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönergede; "Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir" görüşü de öğretmenlerin bu konuda böyle bir hakları olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalarda da araştırmamız sonuçlarıyla benzer şekilde ortaya çıkan sonuçlara göre; öğretmenlerin çoğu kendi bildikleri gibi, kendilerine daha kolay gelen yol ve yöntemlerle ders işlemektedirler. Kılavuz kitabın genele hitap etmesi, ortalama öğrenci seviyesinin bireysel olarak bazı öğrencileri mağdur etmesi sebebiyle öğretmenlerin böyle davrandığı belirtilmiştir (Şahin, 2008; Gömleksiz, 2005; Gömleksiz, 2007; Güven, 2008). Literatürden elde edilen bilgilerle desteklenen araştırma sonuçlarımıza göre öğretmenler kılavuz kitabı uygulamada zorluklar yaşadıkları için, kendi ders planlarını kendileri hazırlamaktadırlar.

Bu sonuçlara dayalı ortaya çıkan öneriler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

1.Kılavuz kitaplar her bölge için ayrı ayrı komisyonlar kurularak, yerel şartlara göre güncellenebilir.
2. Kılavuz kitaplar daha esnek hale getirilerek, öğretmenlere öğrenciye ve okulun şartlarına göre içinden seçim yapılabilecek ders planları şeklinde sunulabilir.
3. Öğretmenlerin iş yükü hafifletilerek ders planlama süreci daha aktif hale getirilebilir.
4. Bu çalışmadan sonra yapılacak benzer çalışmalar için, kılavuz kitap kullanan ve ders planını kendi hazırlayan öğretmenler ayrı olarak gözlemlenebilir ve sonuçları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Kaynakça

Ayvacı, H. Şevki ve Er-Nas, Sibel (2009).Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 3, Sayı 2, s. 212-225.

Baki, A., Erkan, İ. ve Demir, E. (2012, Haziran). Ders planı etkililiğinin lesson study ile geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması. X.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Ball, D., Sleep, L., Boerst, T. ve Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. The Elementary School Journal, 109(5), 458-474.
Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara
Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı ¼
Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(8), 163-172.
Given, L. M. (2008). The Sage Encyclopedia Of Qualitative Research Methods. Sage Publications.
Gömleksiz M. N (2005). "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi". Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2), 339-384.
Gömleksiz M. N. (2007). "Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". Eurasian Journal of Educational Research, 27, 69-82.
Göçer, A ve Aktürk, Y . (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015 (4), 186-199. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34518/381489
Kaya, M. ve Bacanak, A. (2013) Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Düşünceleri: Fen Okuryazarı Birey Yetiştirmede Öğretmenin Yeri Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013) 209-228.
Kılıç, D., Nalçacı, A., Ercoşkun, M. H. (2004). İlköğretimde Değişen Planlar Ve Karşılaşılan Problemler. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
Konur, K., Ayas, A., Konur, B. (2010). Fen Ve Teknoloji Dersi Kilavuz Kitaplarinin Kullanım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 40 (185), 227-239.
McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. Elementary School Journal, *8*, 4-23.
MEB (2003). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/284.pdf
MEB (2004). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Okutulacak Ders Kitaplarının Yarışma Yoluyla Hazırlanmasına İlişkin Şartname. http://ttkb.meb.gov.tr/ 23.03.07.
Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB, Ankara.
Özdemir, M. S. (2005). "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri." XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 573-581.
Swearingen, M. (2014). Four Preservice Teachers' Use of Mathematical Knowledge during Lesson Planning and Instruction in the Field Experience. (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco.
Şahin, İ. (2008). "Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi", Milli Eğitim Dergisi, 177, 181-207.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Ulusal Meslek Standartları Başarım Ölçütlerine İlişkin Görev Algılarının Değerlendirilmesi

Dr. Erol ATA
Amasya Üniversitesi
erolata.ea@gmail.com

Özet

Avrupa Birliği tarafından kabul edilen yeterlik sevilerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine uygun olarak belirlenen Ulusal meslek standartları, okul psikolojik danışmanları için 2 Kasım 2017 tarihinde Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından kabul edilmiştir. Ulusal meslek standartları okul psikolojik danışmanlığını bir meslek olarak kabul edip, ayrıntılı bir şekilde ele alması açısından önemlidir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleği başarı ile icra edebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumlar iş analizleri yapılarak asgari olarak bu standartlar arasında yer almıştır. Bu araştırma okul psikolojik danışmanları için Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından belirlenen ulusal standartların okul psikolojik danışmanları tarafından başarım ölçütlerine ilişkin görev algılarını değerlendirmek amacıyla 2018 yılında yapılmıştır. Araştırmada bu amaca uygun olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak Kırşehir ilinde değişik kademedeki okullarda görevli 14 okul psikolojik danışman (rehberlik öğretmeni) amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanları, ulusal okul psikolojik danışmanı standartları başarım ölçütlerini %79,5 oranında uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının aldıkları eğitim düzeyini, ulusal psikolojik danışmanlar standartlarını gerçekleştirmek için %85, 5 oranında yeterli olarak değerlendirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Mesleki yeterlilik kurumu, Okul psikolojik danışmanları, Ulusal meslek standartları*

Evaluation of the Work Perceptions of School Counsellors towards Performance Criterias of National Occupational Standarts

Dr. Erol ATA
Amasya University
erolata.ea@gmail.com

Abstract

National Professional Standarts which have been defined according to the framework of the European Qualifications (EQF) and qualification levels accepted bu European Union (EU) have been agreed on by Vocational Qualifications Authority (VQA) for school counsellors on 2nd November, 2017. National Professional Standarts are singificant in terms of dealing with school counselling thoroughly, by considering it as a separate profession. The necessary knowledge levels, skills, attitude and behaviours have been determined after a series of job analyses as standarts of the profession so that they can conduct their job successfully and systematically. This present study intends to reveal the perceptions of school counsellors related to National Professional Standarts defined by Vocational Qualifications Authority (VQA) in 2018. The qualitative research design has been adopted in this study 14 school counsellors working in Kırşehir and who have been defined through purposeful sampling methods form the study group of the research. According to the findings of the study, school counsellors evaluated success rates of National School Counsellors' Standarts as applicable with the percentage 79,5%. Additionally, they evaluated thw quality of education which was provided them as sufficient with the percentage 85,5% in order to realize National School Counsellors' Standarts.

Keywords: *Vocational qualifications authority, School counsellors, National professional standarts*

Giriş

Psikolojik danışmanlık mesleği insanların ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bu ihtiyaçları karşılayacak stratejiler ve hizmetler tasarlanmasında, kararlar almalarında, sorun çözmelerinde, farkındalık geliştirmelerinde ve daha sağlıklı hayatlar sürdürmelerinde etkin biçimde yardımcı olacak ilişkiyi oluşturma sürecidir(Schmidit, 2017).Bu yardım sürecini psikolojik danışmanlar profesyonel olarak sürdürülür ve süreci yaparken de etik değerlere uygulama standartlarına sahip olmaları gerekir. Ancak bu şekilde mesleki bir kimlik oluşturulabilir. Bu kimliğin içerisinde unvan, rol ve amaçlar bulunur (Cormier ve Hackney, 2015). Okul psikolojik danışmanlık mesleği ABD' de 20. Yüzyılın başında endüstri devrimi ile birlikte ortaya çıkan mesleki rehberlik hareketi olarak başladı. 1960'lar okul psikolojik danışmanlarının genişleyen rolüne tanık oldu. Ardından 2001'de "Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (No Child Left Behind)" yasasının yürürlüğe konmasıyla kapsamlı rehberlik programlarının ortaya çıkması hızlandı. Bu durum okul psikolojik danışmanlarının mesleki kimliklerinin gelişmesine ve akreditasyonuna önemli katkılar sağladı(Schmidt, 2017).

Ülkemizde ise 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile yapılan düzenlemelerle psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisans eğitimi veren programlar açılmaya başlanmıştır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin kurulmasıyla meslek olma yönünde gelişmeler olmuş, meslekle ilgili etik kurallar geliştirilmeye çalışılmıştır(Otrar ve Kemertaş, 2016). Bütün bu gelişmelerden sonra 2017 yılında Ulusal Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından okul psikolojik danışmanları için ulusal meslek standartları, Avrupa Birliği tarafından kabul edilen yeterlik seviyelerine ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesine uygun olarak belirlendi ve kabul edildi. Ulusal Meslek Standartları okul psikolojik danışmanlığını bir meslek olarak kabul edip, ayrıntılı olarak elealması açısından önemlidir. ABD'de okul psikolojik danışmalarının, eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte en az yüksek lisans düzeyinde eğitim alması ve tüm öğrencilerin, akademik, mesleki, sosyal ve duygusal gelişimlerine hitap eden ve öğrenci başarısını destekleyen kapsamlı bir okul danışma programını uygulayan bir role sahip olması istenmektedir.

Okul danışmanlarınburada, hem yönetsel hem de eğitici rolleri vardır(ASCA, 2018).Okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin idareci ve diğer öğretmenlerin değişik algıları olmakla birlikte belirlenen mesleki standartlar, görevler, beceriler, tutumlar, bilgiler ve mesleki kimliğin netleşmesi açısından büyük önem toplamaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı standartları psikolojik danışman eğitiminde, mesleki gelişim ve akreditasyon sağlamada ve standartların oluşumunda katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçları rehberlik anlayışında, yöneticiler, öğretmenler ve uzmanlar arasında ortak bir yaklaşım

olmadığını ve psikolojik danışma alanına personel yetiştirmede sorunlar olduğunu göstermektedir (Gültekin, 1984; Pişkin, 1989; Yeşilyaprak, 2012, 2016).

Okul psikolojik danışmanı Ulusal Meslek Standartları Meslek Profili, Görevler, İşlemler ve Başarım Ölçütleri başlığı altında kategorize edilerek ele alınmıştır. Buna göre okul psikolojik danışmanların görevleri on başlık altında toplanmıştır(Resmî Gazete, 2017).
1- İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemleri uygulamak
2- İş organizasyonu yapmak
3- Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmek
4- Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı uygulamak
5- Öğrencilerin gelişimine yönelik bireysel planlamalar yapmalarına yardım etmek
6- Müdahale hizmetleri sunmak
7- Öğrencilere dolaylı hizmetler sunmak
8- Okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmek
9- Danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmek
10- Mesleki gelişim faaliyetlerini yürütmek
Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanları için belirlenmiş olan standartların okul psikolojik danışmanları tarafından başarım ölçütlerine ilişkin görev algılarını nasıl değerlendirdiklerini tespit etmektir.

2. Yöntem

Bu araştırma okul psikolojik danışmanları için Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından belirlenen ulusal standartların okul psikolojik danışmanları tarafından başarım ölçütlerine ilişkin görev algılarını değerlendirmek amacıyla 2018 yılında betimsel yöntemle yapılmıştır. Araştırmada bu amaca uygun olarak görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Kırşehir ilindeki okul psikolojik danışmanları (rehberlik öğretmenleri) oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak da değişik kademedeki okullarda görevli 14 okul psikolojik danışmanı (rehberlik öğretmeni) amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kırşehir ilindeki okul psikolojik danışman sayıları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir(Kırşehir MEB, 2018).

Tablo 1. *Kırşehir Genelindeki Okul Psikolojik Danışman Sayıları*

Branş	**Danışman Sayısı**	**Çalışma Grubu**
Okul psikolojik Danışman	110	14
	110	**14**

2.2. Verilerin toplanması

Araştırma betimsel yöntemle yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Sorular okul psikolojik danışmanlarınınUlusal Meslek Standartlarında (Resmi Gazete, 2017) belirtilen başarım ölçütlerine ilişkin görev algılarını değerlendirmek amacıyla belirlenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar yarı yapılandırılmış halde gruplandırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, veriler frekans ve yüzdelerle verilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar içerik analiziyle analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik özellikler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların %28,5'sı (4'ü) bayan ve %71,5'si (10'u) erkektir. Psikolojik danışmanların %14,2'si (2'si) ortaokulda, %50'si (7'si) ortaöğretim kurumlarında, %21,4'ü (3'ü) rehberlik ve araştırma merkezinde ve %14,2 (2'si) diğer kurumlarda çalışmaktadır. Ayrıcakatılımcıların %28,5'i (4'ü) yüksek lisansve %71,5'i (10'u)lisans mezunudur. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların %7,2'si 6-10 yıl, %28,6'sı 11-15 yıl, %50'si 16-20 yıl arası ve 14,2'si de 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptirler.

Tablo 1. *Araştırmaya Katılanlara Ait Demografik Özellikler*

Özellik	**f**	**%**
Cinsiyet		
Kadın	4	28,6
Erkek	10	71,4
Görev Yerleri		
Ortaokul	2	14,3
Ortaöğretim	6	43,0
Rehberlik ve Araştırma Merkezi	4	28,6
Diğer	2	14,3
Öğrenim Düzeyleri		
Lisans	10	71,4
Yüksek lisans	4	28,6

Mesleki Kıdemleri		
6-10 Yıl	1	7,1
11-15 Yıl	4	28,6
16-20 Yıl	7	50,0
21 Yıl ve Üzeri	2	14,3

Araştırmada çalışma grubundaki okul psikolojik danışmanlarına Ulusal Meslek Standartlarında belirtilen başarım ölçütlerine ilişkin yarı yapılandırılmış sorular sorulmuş ve sonuçlar her soruya verilen cevaplar aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

3.1. İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemleri uygulamaya ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu görevin başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmesi Tablo 2'ye göre %92,9'i başarım ölçütlerini uygulanabilir; %7,1'si biraz uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca **K-6** "İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemlerinin uygulanması konusunda okul psikolojik danışmanlarının eğitimlerinin yetersiz olduğunu" vurgulamıştır.

Tablo 2. *İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemleri uygulama*

3.2. İş organizasyonu yapmaya ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Bu görevin başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmesi Tablo 3'e göre %92,9'i başarım ölçütlerini uygulanabilir; %7,1'si biraz uygulanabilir bulmuşlardır.

Tablo 3. *İş Organizasyonu Yapmak*

	13	92.9
	1	7.1

3.3.Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmeye ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmeye ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini okul psikolojik danışmanlarının değerlendirmesi Tablo 4'e göre %85,8'i başarım ölçütlerini uygulanabilir; %14,2'si biraz uygulanabilir bulmuşlardır.

Tablo 4. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Geliştirmek*

	12	
	2	

3.4.Ulusal okul psikolojik danışmanlık meslek standartlarını genel olarak görevler ve başarım ölçütlerinin değerlendirilmesinde okul psikolojik danışmanların aldıkları eğitim düzeylerinin bu standartları gerçekleştirmeye yönelik yeterlilik düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Okul psikolojik danışmanların aldıkları eğitim düzeylerinin meslek standartlarını gerçekleştirmeye yönelik yeterlilik düzeylerini değerlendirdikleri bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 5'e göre okul psikolojik danışmanlarının %85,8'i aldıkları eğitim düzeyinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.Buna karşın %7,1'i aldıkları eğitim düzeyini orta düzeyde yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca **K-6** ve **K-12 "**Uygulama eğitiminin biraz yetersizolduğunu, teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi gerektiğini" vurgulamışlardır.

Tablo 5. *Okul Psikolojik Danışmanların Aldıkları Eğitim Düzeylerinin Standartları Gerçekleştirmeye Yönelik Yeterlilik Düzeyleri*

	12	85.8
	2	14.2

3.5.Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı uygulanması başarım ölçütlerinin gerçekleştirilebilirliğininasıl değerlendiriyorsunuz?

Okul psikolojik danışmanları temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı uygulanması başarım ölçütlerinin gerçekleştirilebilirliğini Tablo 6' ya göre %85,8 oranında gerçekleştirilebilir bulmuşlar; %14,2 oranında biraz

gerçekleştirilebilir olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca **K-10** "Rehberlik saatleri yeterli olmadığı için rehberlik programlarının uygulanması zor göründüğünü" belirmiştir.

Tablo 6. *Temel Okul Psikolojik Danışmanlığı Eğitim Programının Uygulanması*

Gerçekleştirilebilirlik Düzeyi			
Gerçekleştirilebilir			
Biraz	Gerçekleştirilebilir	2	14.2

3.6. Müdahale hizmetleri sunmaya ait başarım ölçütlerinin gerçekleştirilebilirliğininasıl değerlendiriyorsunuz?
Okullarda okul psikolojik danışmanlar tarafından sunulan müdahale hizmetlerinin uygulanabilirliğini psikolojik danışmanların %79,5'i uygulanabilir; %21,5'İ biraz uygulanabilir olarak belirtmişlerdir.
Ayrıca **K-5** "Okul psikolojik danışmanlarına psikolojik danışmada önemli müdahale hizmetleri sunmada ayrıca süpervizör almak (danışılacak birisi) için yardım gerekebileceğini" belirtmiştir.

Tablo 7. *Müdahale Hizmetleri Sunmak*

11	
3	

3.7. Öğrencilere dolaylı hizmetler sunumuna ilişkin başarım ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyecek olası unsurlar neler olabilir?
Okullarda psikolojik danışmanlar tarafından yapılan öğrencileri ilgili kurumlara sevk etmek, konsültasyon-müşavirlik yapmak ve ilgililerle işbirliği yapmak gibi dolaylı hizmetleri yaparken olası engellemelerle ilgili aşağıdaki nedenler belirtilmiştir:
K-1 "Sevk ve işlemlerin takibinin yeterince yapılmaması"
K-2 "Sevkten ziyade yönlendirme yapılıyor olması"
K-3 "Veli eğitim düzeylerinin yetersizliği"
K-4 "Öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik anlayışındaki yetersizlikler"
K-5 "İhmal ve istismar durumlarında sorumluluk almama durumu, diğer görevlilerin yaklaşımları, gizlilik isteği"
K-6 "Bürokratik yapı ve kurumsal işlemler"

3.8. Danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmeye ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Mesleki hedefleri ile iş kayıtlarını karşılaştırarak kendi gelişimi için sonuçlar çıkarmak, Elde ettiği sonuçları mesleki gelişimi ve hizmet süreçlerinin iyileştirilmesinde kullanmak, Belirlemelerine göre danışmanlık hizmet süreçlerinde, uygun düzeltme ve yenilikleri yapmak velİhtiyaç belirlenen alanlarda yöntemlerine uygun şekilde psiko-eğitsel program, proje, eğitim ve bilgi materyalleri, ölçek ve benzeri geliştirmek gibi başarı ölçütlerini içeren bu görevin uygulanabilirlik düzeyini Tablo 8'e göre okul psikolojik danışmanların %71,4'ü uygulanabilir; %28,6'sı biraz uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.
Ayrıca **K-10** "Danışma boyutunu uygulamak zor, okul psikolojik danışmanlara kurs ve seminerler yeterince yapılmıyor" **K-11** "Psikolojik danışmanların yetkileri sınırlı, yeni bir şeyler ortaya koymanın zor" olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 8. *Danışmanlık Hizmetlerinin Kalitesini Geliştirmek*

	10	71.4
		28.6

3.9. Okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmeye ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Eğitim-öğretim yılı içinde ve sonunda, program değerlendirmeyle ilgili araçları öğrencilere, öğretmenlere, veli ve diğer paydaşlara uygulamak ve PDR hizmetleri ile ilgili kurulların/komisyonların eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarında, yapılan çalışmalar hakkında eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarında, yapılan çalışmalar hakkında eğitim-öğretim yılının ortasındaki toplantılarda, yapılan çalışmalar hakkında komisyonları bilgilendirerek görüş ve öneriler doğrultusunda planlamalarda değişiklik ve düzenlemeler yapmak gibi başarım ölçütlerin uygulanabilirliğini Tablo 9'a göre okul psikolojik danışmanların %85,8'i uygulanabilir; %14,2'si biraz uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 9.*Okul Psikolojik Danışmanlığı Programını Değerlendirmek*

	12	85.8
	2	14.2

3.10. Mesleki gelişim faaliyetlerini yürütmeye ait başarım ölçütlerinin uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Mesleki hizmet kapsamına dâhil mevzuattaki değişimleri takip etmek,mesleki ve hizmet alanı dahilindeki sempozyum, konferans ve benzeri faaliyetlere katılmak,mesleki konularda yetkinliklerine uygun eğitimler vermek, hizmet verdiği kurum/kuruluştaki personele, yetkinliği dâhilindeki konularda eğitimler vermek gibi başarım ölçütlerin uygulanabilirliğinin ele alındığı bu maddede Tablo 10'a göre okul psikolojik danışmanların %85,8.uygulabilir; 14,2'si biraz uygulanabilir olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 10. *Mesleki Gelişim Faaliyetlerini Yürütmek*

	12
	2

3.11. Genel Olarak Ulusal Meslek Standartlarınınuygulanabilirlik düzeylerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
Okul psikolojik danışmanları genel olarak ulusal meslek standartlarının uygulanabilirlik düzeyini Tablo 11'e göre %79,5'u yeterli olarak değerlendirirken %21,5'i orta düzeyde yeterli olarak değerlendirmişlerdir**.**
Tablo 11. *Genel Olarak Ulusal Meslek Standartlarının Uygulanabilirlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*

Yeterli	11	79,5
Orta Düzeyde Yeterli	3	21,5

4. Sonuç ve Tartışma
Okul psikolojikdanışmanlar için belirlenmiş olan ulusal meslek standartların okul psikolojik danışmanları tarafından başarım ölçütlerine ilişkin görev algılarının değerlendirildiği bu araştırma sonucunda iş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma önlemleri uygulamaya ait başarım ölçütlerinin; iş organizasyonu başarım ölçütlerinin; müdahale hizmetlerini sunmaya ait başarım ölçütlerinin ; okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmeye ait başarım ölçütlerinin;danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmeye ait başarım ölçütlerinin ve mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin başarım ölçütlerin okul psikolojik danışmanları tarafından genel olarak uygulanabilir olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar ulusal okul psikolojik danışmanlık meslek standartlarını genel olarak görevler ve başarım ölçütlerinin değerlendirilmesinde okul psikolojik danışmanlarının aldıkları eğitim düzeyini %85,5 oranında yeterli bulmaktadırlar; ancak uygulama eğitiminin yetersizliği ayrıca vurgulanmaktadır.

Öğrencilere yönelik dolaylı hizmetlerin sunumuna ilişkin başarım ölçütlerinin gerçekleştirilmesini engelleyecek unsurlar, önceki araştırmalara benzerlikler göstererek (Gültekin, 1984; Pişkin, 1989; Yeşilyaprak,2012, 2016), öğretmenlerin ve yöneticilerin rehberlik anlayışlarındaki yetersizlikler, bürokratik yapı ve kurumsal işlemlerlerdeki aksamalar ve ihmal ve istismar durumlarında sorumluluk almama durumu ve diğer görevlilerin yaklaşımları bağlamında problemler olduğunu göstermektedir. Ayrıca veli eğitim düzeylerinin yetersizliği, öğrenci problemlerine yönelik sevk ve işlemlerin takibinin yeterince yapılmaması ve sadece yönlendirme yapılması, dolaylı hizmetlerinin sunumunu engelleyecek unsurlar arasında yer almaktadır. Okul psikolojik danışmanları temel okul psikolojik eğitim programı başarım ölçütlerinin gerçekleştirilebilirliğini %79,5 oranında değerlendirmişlerdir.

Genel olarak okul psikolojik danışmanları ulusal okul psikolojik danışmanlar meslek standartlarının uygulanabilirlik düzeyinin ise %79,5 olduğu okul psikolojik danışmanlar tarafından belirtilmiştir. Buna göre okul psikolojik danışmanları ulusal meslek standartlarına ilişkin görev başarım ölçütlerini olumlu olarak değerlendirmektedirler. Bu durum okul psikolojik danışmanlığı mesleki kimliğinin netleşmesi, akreditasyon sağlaması ve psikolojik danışma eğitimine katkı sağlaması açısından önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

ASCA. (2018).Role of the school counselor.www.schoolcounselor.org/ administrators/role-of-the-school-counselor adresinden erişilmiştir.
Cormier, S. ve Hackney, H.(2016). *Psikolojik Danışma.* (Çev. Ed. Doğan, S.). Pegem: Ankara
Gültekin, İ. (1984). *Orta dereceli okullardaki sınıf öğretmenlerinin görev algıları.*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
(Kırşehir MEB.(2018). Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü. Arge Şubesi.
Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
Resmî Gazete. (1/11/2017- 30227). Ulusal Meslek Standartları.
Schmidith, J. J. (2017). *Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. (Çev. Ed. Doğan, S.). Nobel: Ankara
Otrar, M. ve Kemertaş, İ. (2016). *Psikolojik Danışma Hizmetleri*. Nobel: Ankara
Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme.**Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,12(1*), 97-118***
Yeşilyaprak, B. (2016). *21.Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* Nobel: Ankara

Çalışanların Eğitim ve Gelişiminde Yönetici Hemşirenin Rolü

Burcu ALAÇAM
Atatürk Üniversitesi
burcualacam1@gmail.com
Hanife Tiryaki ŞEN
İstanbul Sağlık Müdürlüğü
hanifetiryaki@gmail.com

Özet

Günümüzde, işletmelerin yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmesi ve rekabet üstünlüğünü koruyabilmesi için sahip oldukları en önemli kaynak olan insan iş gücünü etkin ve verimli şekilde kullanması gerekmektedir. Örgütler, kurumlarında hem ileri mesleki donamına sahip çalışanları istihdam etmek hem de değişen sağlık bakım gerekliliklerine yanıt verecek şekilde nitelikli sağlık çalışanları yetiştirmek için, örgütün kuruluş amaçları, yapısı ve geleceğe dönük hedefleri doğrultusunda eğitim ve geliştirme etkinliklerini planlayarak yürütmesi gerekmektedir. Sağlık bakım sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan hemşirelerin eğitim ve gelişim süreçlerinde de yönetici hemşirelere önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda derlemenin amacı, hemşirelerin eğitim ve gelişim süreçlerinde yönetici hemşirelerin rol ve sorumlarını belirlemektir. Literatürdeki hızla değişen sağlık hizmetlerinin özeliklerini, hemşirelik mesleği, eğitimi ve mesleki ihtiyaçları, yöneticinin görev ve sorumlulukları konu alan çalışmalar incelenmiştir. Yönetici hemşirenin çalışanın örgütteki başarısını geliştirmeye yönelik etkinlikleri genellikle uyum ve hizmet-içi eğitim programlarıdır. Uyum programları, işe yeni başlayan başlayan veya pozisyon değişiklikleri yapılan çalışanların örgüte ve yeni rolüne en hızlı ve doğru şekilde uyumunu sağlarken, hizmet-içi eğitim etkinlikleri ise çalışanın sürekli başarı gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Yönetici hemşirenin bu etkinlikleri gerçekleştirirken önderlik rolleri ve yönetsel işlevleri yer aldığı saptanmıştır. Önderlik rolleri arasında, çalışanlarına ekip ruhu aşılama, rol modeli olma, işe alıp yerleştirme sürecini kolaylaştırma, çalışanları gözlemleyerek buna yönelik eğitimler planlama, çalışanların rol değişikliğiyle baş edebilmeleri için stratejiler geliştirme, farklı kültürel ve etnik kökenden gelen çalışanların uyumunu sağlama, hemşirelerin öğrenme eksikliklerini sürekli olarak değerlendirerek bu eksikliklerini yaratıcı yollardan en aza indirgeme yer aldığı gözlemlenmiştir. Yönetsel işlevleri arasında ise çalışanın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin kalitesi ve mali kontrolüne ilişkin sorumluluk üstlenme, tüm çalışanların atandıkları roller için yetkin olduklarından emin olma, çalışan geliştirme politikalarının oluşturulmasına katkı sağlama, yeni mezunlar ve yurt dışından gelen hemşireler ve rol değişimi yasayan deneyimli hemşirelerin özel uyum gereksinimlerinin karşılanmasında farklı yöntemler uyguladığı bulgusunu ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Hemşirelik eğitimi, Rol, Mesleki gelişim, Yönetici hemşire, Rol*

The Roles of Nurse Executives in Training and Development of Employees

Burcu ALAÇAM
Atatürk University
burcualacam1@gmail.com
Hanife Tiryaki ŞEN
İstanbul Health Directorate
hanifetiryaki@gmail.com

Abstract

Today, organizations need to make an effective and efficient use of labor force, the most important resource they have, to survive in a highly competitive environment and maintain their competitive superiority. They also need to plan and carry out training and development activities in consistency with their structure as well as organizational and future goals to hire individuals with advanced professional skills, and to train qualified health care professionals that can meet changing health care needs. Nurse executives have great responsibilities in training and development processes of nurses that play a major role in health care systems. This study aims to determine the roles and responsibilities of nurse executives in training and development of nurses. The present study reviewed the studies in the literature that discuss the characteristics of rapidly changing health care services, nursing profession, nurses' educational and professional needs and the duties and responsibilities of the executives. Duties of nurse executives addressing to improve the success of the employees in the organization are, in general, maintaining harmony in the organization and organizing in-service training programs for the employees. While adaptation programs provide the fastest and most accurate adaptation of the new employees or those that have been given another role, in-service training programs aim to ensure continuous success and development of the employees. Nurse executives acted as leaders and performed administrative functions while they carried out these responsibilities. Leadership roles include rebuilding a sense of team spirit, being a role model, facilitating the recruitment process, monitoring the employees and planning training programs accordingly, developing strategies for employees to cope with role changes, ensuring adaptation of the employees from different cultures and ethnicities, observing learning deficiencies of the nurses continuously, and minimizing these deficiencies with the use of creative ways. Administrative duties include undertaking responsibility for the quality and financial control of the activities that focus on employee development, ensuring that all the employees are competent for the roles they are assigned to, contributing to the creation of employee development policies, and applying different methods to meet the specific adaptation requirements of the newly-graduated nurses, the nurses coming from other countries, and experienced nurses whose roles were changed.

Keywords: *Nursing education, Role, Nurse executive,Professional development, Role*

1. Giriş

İşletmelerin küreselleşmenin getirdiği yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilmesi ve rekabet üstünlüğü sağlayabilmesi için sahip oldukları en önemli kaynağın insan olduğu görüşünü benimsenmektedir (Polat, 2005). Bunun en önemli nedeni bir örgütün makine, sermaye, teknolojik yatırım gibi kaynakları yeterli olsa da bu kaynakları etkin ve verimli şekilde yönetecek insan kaynağının olmaması durumunda, başarı elde etmesinin olanaklı olmadığı belirtilmektedir (Baysal, 1998). Günümüzde organizasyonlar başarılarını geliştirmede eğitimin anlamını ve performans üzerindeki etkisini bilmekte ve çalışanların eğitimi

için giderek artan düzeylerde çaba göstermektedir. Çalışanlarının eğitimine ve gelişimine yatırım yapan şirketler pazar payı, büyüklük, imaj, kar oranı, rekabet üstünlüğü, değişime ayak uydurma gibi konularda çalışanlarının eğitime yatırım yapmayan şirketlere üstünlük sağlamaktadır (Barutçugil, 2004). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'de, mezuniyet sonrası eğitimin geliştirilmesi ve sağlık üyelerinin bireysel ve mesleki niteliklerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak artırılması gereğini vurgulamıştır (Yorgun, 2002). Sağlık bakım sistemi içerisinde önemli bir yere sahip olan hemşirelerin eğitim ve gelişim süreçlerinde de yönetici hemşirelere önemli görevler düşmektedir. Bu doğrultuda derlemenin amacı, hemşirelerin eğitim ve gelişim süreçlerinde yönetici hemşirelerin rol ve sorumlarını belirlemektir.

Organizasyonlarda Eğitim ve Öğretim

Bir toplumun gelişebilmesi bireylerinin de niteliklerinin geliştirilmesiyle mümkün olduğu bireylerin kendilerini geliştirmesi, mesleki yeterliklerini artırması, değişime hızlı ayak uydurabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların da kazandırılmasını gerekmektedir. Bireylerin bu nitelikleri kazandırılması onlara eğitim olanaklarının sağlanmasından geçmektedir (Karasolak vd., 2012) Genel olarak eğitim bilgi, yetenek ve beceri kazanma süreci olarak tanımlanırken organizasyonlarda eğitim ise çalışanların işe girerken beraberinde getirdiği bilgi, beceri ve tutumlar ile işlerin spesifik görev ve sorumluluklarını yerine getirmek için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumları arasındaki farkı kapatma sürecidir. Öğrenme ise kalıcı iz bırakan davranış değişikliğidir (Barutçugil, 2004). Sağlık bakım hizmetlerinde hemşirelerin eğitim ve gelişimde çeşitli hizmet içi eğitim programları uygulanmaktadır.

Hizmet İçi Eğitimin Tanımı ve Önemi

Hizmet içi eğitim, bireyin mesleğe aday ya da asil olarak girişinden itibaren başlayan ve mesleğinden ayrılana kadar geçen süre içinde bilgi, beceri ve davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerin tümü olarak da tanımlanmaktadır. Bir kurumda göreve atanan çalışanın için mesleği ile ilgili yeniliklere ayak uydurması gerekmektedir ve bu ihtiyaç ancak hizmet içi eğitimi de kapsayan sürekli eğitim programları ile giderilebilir (Öztürk ve Savaşkan 2008). Hizmet alanı insana yönelik olan hemşirelik mesleği için de hem toplumun ve çalışanların değişen gereksinimlerini karşılayabilmek hem de gelişmelere ayak uydurması için hizmet içi eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir (Munro, 2008). Buğdaylı ve Akyürek'in (2017)bir üniversite hastanesinde yaptığı çalışmada hemşirelerin % 87,7'si hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Atay ve diğerlerinin (2009) Çanakkale Devlet Hastanesi'nde çalışan hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada da benzer şekilde % 69,7'si hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunu ifade etmiştir.

Hemşirelikte hizmet içi eğitimin amaçları kapsamında geliştirilen hedefler aşağıdaki gibidir;

- Hemşirenin bilgi, beceri, düşünce ve duygu gelişiminin, yetki ve sorumluluk bilincinin artırılması,
- İş kazalarının ve hata riskinin en aza indirgenmesi,
- Hemşirede güven duygusunun geliştirilmesi ve çalıştığı birimde kariyer olanağının sağlanması,
- Hemşirelik işgücü maliyetlerinin azalması,
- Araştırma becerilerinin, istek ve yeteneğinin geliştirilmesi,
- Yöneticilerin denetim yükünün azalması ve çalışanların değişikliklere karşı direncin azalması,
- Göreve ilgi, etkin öğrenme ve motivasyon yüksekliği sağlanmasıdır
- Tüm çalışanlarla iletişim, işbirliği ve ekip çalışmasının gelişmesi (Uyer, 1997).

Hemşirelere uygulanan hizmet içi eğitimin bir diğer amacı da eğitimde öğrenilen bilgilerin uygulamaya yansıtılması ve özellikle de kliniklerde çalışırken kullanılmasıdır. Buğdaylı ve Akyürek'in (2017) yaptığı çalışmada hemşirelerin %80,4'ü eğitimlerden edindiği bilgiyi biriminde çalışırken kullandığını ifade etmiştir. Yine yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlar çıkmıştır.

Sağlık kurumlarının personel eğitim programının içeriği ve eğitime tabi tutulacak hemşirelik personelinin nitelikleriyle ilgili JCI (Joint Commission International), ISO (International Organization for Standardization) ve ANCC (American Nurses Credentialing Center) tarafından standartlar geliştirilmiştir(Magnet Recognition Program, 2005). İş doyumunun, iş verimliliğini arttırmayı amaçlayan hizmet içi eğitime yönelik görüşleri olumlu etkilediği belirtilmektedir.Serbest ve Ulupınar'ın (2010) bir özel hastanede yaptığı çalışmasında işinden ve kurumdaki eğitim etkinliklerinden memnuniyet durumları ile hizmet içi eğitime yönelik görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. İşinden ve eğitim faaliyetlerinden memnuniyetin, hizmet içi eğitime yönelik görüşlere yansıdığını söylemek mümkündür.

Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hemşirelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlara ulaşmak üzere hazırlanan, hizmet içi eğitim programları uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Oryantasyon eğitimi: Oryantasyon eğitimi kuruma yeni gelen bireye kurumun genel yapısını, organizasyon seklini, amaçlarını, hedeflerini, misyonunu, vizyonunu, politikalarını, personelin kuruma karsı sorumluluklarını, kurumun personele karsı sorumluluklarını, personelin sahip olduğu hakları, is planlarının kurum tarafından hazırlanarak uygulanan eğitimlerdir (Şenviren, 2014).

Yeni işe başlayan hemşire örgütün gerçek durumunu yeterince araştırmaması ve eğitim sürecinde işin sadece teknik yönüne ağırlık vermesi nedeniyle çalışma koşullarının farkına varmaması kişide hayal kırıklığına ve *kariyer şoku (genel şok)*denilen bir durumun görülmesine neden olabilir. Bu dönemin kolayca atlatılabilmesi için çalışanın örgüt içi sosyalleşme sürecinin iyi planlanması ve bunun ilk adımı olarak iş ve örgütle ilgili doğru bilgilerin verileceği uyumlaştırma programının yapılması gerekmektedir (Baykal ve Yalçın, 2014).

Temel eğitim: Örgütte işe başlayacak personelin yapacağı işin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla yapılan eğitimdir(Taymaz, 1997;Toklu,2012). Oryantasyon eğitimi ile birlikte uygulanabilir. Bütün hastanede çalışanlarını ilgilendiren bu programın amacı her çalışanın kendisini ekibin bir parçası olduğunu hissetmesine ve örgüte bağlılığının artırılmasını sağlamaktır.

Geliştirme eğitimi: Kurumda çalışmakta olan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında bilgi edinmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimdir. Bu eğitim personelin moralini yükseltmek, kuruma bağlılığını arttırmak, duyarlık kazanmasını sağlamak üzere programlanır (Taymaz, 1997). İşe yeni başlayan hemşirelere hasta bakımındaki bilmesi gereken temel ilkeler beceri değerlendirilmeleri ve problem çözme, kriz yönetimi gibi konularda bilgi erilmektedir.
Özel alan eğitimi: Personeli özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır. Hemşirenin işe başlayacağı servisin deneyimli hemşiresi tarafından hemşireye birim hakkında özel eğitim vermektedir (Uğur, 2014)

Tamamlama eğitimi*:*Kurumun değişik alanlardaki uzman personel ihtiyacını kurum içinden kısa sürede sağlamak, bireyin değişik alanlardaki yeteneklerini geliştirmek için ve işten sağladığı maddi ve manevi doyumu artırmak için yapılan hizmet içi eğitim türüdür. Yeni pozisyona atanan deneyimli hemşire de eski kliniğindeki çalışma olanakları ve ekip arkadaşlarıyla kurduğu iletişimi yeni kliniğinde bulamayabilir ya da yeni ekip onu benimsemeye bilir. Eski birimindeki yaptığı işte deneyimli ve yetkili olan kişi yeni görevinin getirdiği bilgi ve beceriye yeteri kadar hakim olamayabileceğinden iş stresi ve anksiyete yaşayabilir Bu yüzden yeni görevinin gerektiği sorumluluk ve rollerine dair eğitim verilmesi gerekmektedir.

Eğitim koordinatörü, hemşirelik uygulamaları, teknoloji, yasalar, kurum ve toplum gereksinimlerindeki değişiklikleri yakından izleyerek, değişen gereksinimlere göre etkili bir hizmet içi eğitim programı hazırlamalıdır. Özpulat'ın (2005) Ankara Dışkapı Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde sağlık çalışanları üzerinde yaptığı araştırma da hemşirelerin %64,7'si içerik ve organizasyonla ilgili olarak sağlık çalışanlarının görüşlerinin kesinlikle alınmadığını ifade etmişlerdir. Çelen ve diğerlerinin (2006) Gülhane Askeri Tıp Fakültesi Eğitim Hastanesi'nde Yoğun Bakım Üniteleri' nde çalışan 102 hemşire üzerindeki araştırmada da, hemşirelerin %66,3'ü eğitim konuları belirlenirken eğitime katılacak personelin fikir ve görüşlerine önem verildiğini belirtmişlerdir. Eğitimin etkinliği için personellerin görüşleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öztürk ve Savaşkan'ın (2007) Trabzon'da yaptığı araştırmada hemşirelerin %9'u EKG ve CPR, %16'sının ise mesleki gelişmeler ve yenilikler hakkında eğitim almak istediği görülmektedir. Kanber ve Gürlek'in (2010) bir devlet hastanesinde yaptığı araştırmada ise hemşirelerin %38,3'ü CPR eğitimi almak istediğini belirtmiştir. Buğdaylı ve Akyürek'in (2017) yaptığı araştırmada ise hemşirelerin % 20,3'ü CPR, %10,8'i EKG ve %3,4'ü teknolojik ve mesleki gelişmeler ile ilgili eğitim almak istediği saptanmıştır. Genel olarak yapılan araştırmalarda alınmak istenilen eğitim konuları benzerlik göstermektedir.

Hizmet içi eğitimde, tartışma yöntemi, demonstrasyon yöntemi, örnek olay inceleme, rol oynama, Modelleme, benzeşim (simulasyon), özel proje verme, probleme**,** dayalı öğrenme, sistemli gözetim yöntemi, görev değiştirme/rotasyon, staj yaptırma, vak'a çalışmaları gibi öğrenme yöntemleri sıklıkla kullanılmaktadır.Hizmet içi eğitimde kullanılan araçlar; yazı tahtası, modeller, tepegöz, film, opak projektör, video, slayt, teyp fotoğraflar, afişler, haritalar kullanılmaktadır.

Hizmet içi eğitimin saatleri düzenlenirken katılımcılar için uygun zamanlarda eğitim uygulanmasına özen gösterilmelidir.Eğitimler genellikle gündüz çalışma saatleri içinde gerçekleşmektedir bu yüzden gece çalışan hemşirelerin eğitimlere katılmadığı yada eğitimlerin işlerin yoğun saatlere gelmemesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Pınar ve ark.(2010) Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi'nde yaptığı araştırmada da sürekli gece çalışan hemşirelerin %56,9'u eğitim saatlerinin uygun olmadığını ifade etmiştir.

Hemşirenin Eğitim ve Gelişiminde Yönetici Hemşirenin Rolü
Hemşirelik Hizmetlerinde Hizmet İçi Eğitim Birimleri (Hemşirelik hizmetleri direktörü, Hizmet içi eğitim koordinatörünün, Hizmet içi eğitim hemşiresi, Klinik eğitim hemşiresi)hastane çalışanları için sürekli eğitim planları yapmak, öğrenme vebaşarma fırsatı tanımak, çalışanların iş deneyimini geliştirmek, verilen eğitiminetkinliğini gözden geçirmek ve sürekli eğitimin özendirilmesini sağlamak zorundadır (Serbest ve Ulupınar, 2010)

Ülkemizde çalışanların gelişimine yönelik yasal düzenlemeler, hem kamu hem özel sektör için bazı yükümlülükler getirmektedir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, personelin yetiştirilmesi ve üst görevlere hazırlanmasına yönelik hizmet içi eğitimin uygulama ilkelerini belirtmektedir (www.saglik.gov.tr). Devlet Planlama Teşkilatı, dokuzuncu kalkınma planı stratejilerinde (2007-2013); kamu hizmetlerinde kalite ve etkinliğin artırılması için insan kaynaklarının geliştirilmesi gereği vurgulanmaktadır (www.ekutup.dpt.gov.tr)
Hemşirelik hizmetleri direktörü, hastanenin felsefe ve amaçlarına uygun etkin hemşirelik hizmetlerinin sağlanması ve geliştirilmesinden sorumlu profesyonel bir hemşiredir. Hemşirelik hizmetleri direktörünün hizmet içi eğitim fonksiyonları,

- Çalışan geliştirme politikalarının oluşturulmasına katkı sağlama,
- Hizmet İçi Eğitime yönelik teşvik sistemleri geliştirmek
- Hastane bütçesinden çalışan eğitimine pay ayrılmasını sağlamak
- Çalışanın geliştirilmesine yönelik etkinliklerin kalitesi ve mali kontrolüne ilişkin sorumluluk üstlenme,
- Yeni mezunlar, yurt dışından gelen hemşireler ve rol değişimi yaşayan hemşirelerin özel uyum gereksinimlerinin karşılanmasında farklı yöntemler uygulama,
- Eğitim birimleriyle koordineli bir şekilde çalışma,
- Hemşirelik fakülteleri ve diğer hastanelerdeki kaynak kişilerle bağlantı kurarak bilgi akışını sağlamak

- Hastanenin tüm birimlerinde çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak, hizmet içi eğitime yönelik teşvik sistemleri geliştirmek,
- Çalışanların eğitim gereksinimlerinin saptanması ve buna yönelik eğitimin uygulanmasının koordine edilmesinde liderlik etmek
- Hizmet içi eğitim koordinatörünün ve eğitimcilerin iş tanımlarını oluşturarak yetki ve sorumluluklarını belirlemektir (Gül Ayan, 1993; Uğur, 2014).

2. Sonuç ve Öneriler

Sağlık sektöründeki işletmeler hem ileri mesleki donamına sahip çalışanları istihdam etmek hem de doğası gereği sürekli değişen ve çeşitlenmekte olan sağlık bakım gerekliliklerine yanıt verecek şekilde nitelikli sağlık çalışanları yetiştirmek için, örgütün kuruluş amaçları, yapısı ve geleceğe dönük hedefleri vb. konular doğrultusunda eğitim ve geliştirme etkinliklerini planlayarak yürütmesi gerekmektedir (Uğur,2014).

Hemşirelerde hizmet içi eğitim oldukça önemli bir konudur. Hizmet içi eğitimlerin sürekliliği sağlanmalıdır. Yönetici hemşirelerin eğitim programları düzenlerken aşağıdaki konulara dikkat edilmesi önerilmektedir.

• Eğitileceklerin bilgi, beceri ve davranışlarına ilişkin standart performanslar belirlenmelidir.
• Hizmet içi eğitim programlarının uygulanmaya konulabilmesi için, ön bilgi ve becerilere sahip kursiyerlerin, öğreticilerin, gerekli fiziki ortam ile araç ve gerecin olması gerekir.
• Ortam konforlu, sessiz ve ihtiyaca cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.
• Uzmanlık alanları dışında öğreticinin konu hakimiyeti, pratiklik, motivasyon, beden dili ve kıvrak zeka gibi özellikleri barındırması gerekir.
• Belirli hedefler ve şekiller dâhilinde hazırlanacak yöntem, öğrenmeye motive eden, sıkıcılıktan uzak, kişisel ihtiyaçlara yönelik, kaynağın etkinliklere katılımını sağlamalıdır.
• .Uygulama sürecinde, hedeflenen doğrultuda ve nitelikte kaynağa ulaşmak amacıyla en uygun personel, kişilik özellikleri ve yetenekleri de dikkate alınarak seçilmelidir.
• Eğitimcilerin ses kullanımları, açıklamaları, iletişim becerisi, öğrenmeye sevk edici olmalı, eğitime katılacak kişileri derse katılmaları konusunda cesaretlendirmelidir.
• Hizmet içi eğitimin, kurumun islerini aksatmayacak ve programa alınan personelin motivasyonunu arttıracak bir zamanda yapılması beklenir. Bunun için, personelin katılımı sağlanarak, üretim ve hizmet programları da uygun ise kurumun mesai saatleri içinde ve günün en uygun saatleri eğitim için seçilmelidir
• Program içeriği oluşturulurken katılımcılardan görüş alınmalıdır.
• Hizmet içi eğitim konularının uygulamaya aktarılabilir özelikte olmalıdır.
• Hizmet içi eğitim sonra çalışanlardan değerlendirme ve geri bildirim alınmalıdır.

Kaynakça

Atay, S., Gider, D, Karadere, G., Şenyüz, P. (2009). Hastanede çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6 (1): 84-93.

Barutçugil, İ. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayın. Eğt. Hizm. Ltd. Şti, 297-317.

Baysal, A., Tekarslan, C. E. (1998). Davranış Bilimleri. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayın No:275, s.302.

Buğdaylı, G., Akyürek, Ç. E. (2017). Hemşirelerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri: Bir üniversite hastanesi örneği. Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi, 19(1):14-25.

Çelen, Ö., Demir, C., Karaalp T., Kaya, S., Teke, A. (2006). Gülhane Askeri Tıp Fakültesi Eğitim Hastanesi yoğun bakım ünitelerinde görev yapan hemşireleri uygulanan hizmet içi eğitim programlarından beklentileri ve bu programlar ile ilgili düşünceleri. Gülhane Tıp Dergisi, 49: 25-31.

Gül Ayan, Z.(1993). Hemşirelik Hizmetlerinde Hizmet İçi Eğitim ve Hizmet İçi Eğitimin Etkinliğini Saptamaya Yönelik Bir Araştırma. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Gürlek, Ö, Kanber, N. A. (2010). Hemşirelerin uygulanan hizmet içi eğitim programından beklentileri ve bu program ile ilgili düşünceleri. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14 (3): 52-58.

Karasolak K., Konokman G.Y., Tanrıseven I. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (3): 997-1010.

Magnet Recognition Program (2005). Recognizing Excellence in Nursing Services, American Nurses Credentialing Center.

Munro, K. M. (2008). Continuing professional development and the charity paradigm: Interrelated individual, collective and organisational issues about continuing professional development. Nurse Education Today, 28: 953–961.

Özpulat, F. (2010). Sağlık Bakanlığı Ankara Dışkapı Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde çalışmakta olan sağlık personelinin hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşlerinin saptanması, Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı, 283-291.

Öztürk H, Savaşkan A. (2008). Hemşirelerin hizmet içi eğitimlerle ilgili yaşadıkları sorunlar, beklenti ve önerileri. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 16 (61): 41–49.

Pınar, G., Doğan, A., Kırlangıç, Y., Özdemir, Ç. (2010). Hemşirelerin hizmet içi uyum eğitimine ilişkin görüşleri. Klinik ve Deneysel Araştırmalar Dergisi, 1(3):199-205.

Polat, Ş.(2005). Mesleğe-Örgüte Bağlılık ve İş tatmini ile İşten Ayrılma İlişkisi ve Hemşireler üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenviren, B. (2014). Hizmet içi eğitim, türleri ve sağlık kurumlarında hizmet içi eğitim Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Serbest, Ş., Ulupınar Alıcı, S. (2010) Özel bir hastane grubunda çalışan hemşirelerin kurumdaki hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 18 (2), 98-105.

Shi, L. (2007). Managing Human Resources ın Health Care Organizations. Massachusetts, USA, p.322-326.
Taymaz, H. (1997). Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
Toklu, E. (2012). Düzce Üniversitesi'nde görevli idari personelin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Düzce.
Uğur, E (2014). Hemşirelerin eğitimi ve geliştirilmesi. Baykal. Ü., Türkmen. E (ed.), Hemşirelik hizmetleri yönetimi(478-504).İstanbul: Akademi Yayın.
Uğur, E. (2014). Hemşirelik Hizmetleri Yönetimi. İstanbul: Akademi Yayın, 463-475.
Uyer, G. (1997). Sağlık Kurumunun ve Hemşirelik Hizmetlerinin Planlanması ve Organizasyonu, Komite ve Komisyonlar. Hemşirelik ve Yönetim (Ed: Uyer G.), Hürbilek Matbaacılık, 3. Baskı, Ankara, s.24-42.
Yorgun, S. (2002). Hemşirelerin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşlerinin Saptanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 49-97.

Söylem Analizi Model Önerisi

Şeyma ŞAHİN
Düzce Üniversitesi
seyymasahin@gmail.com
Burcu ÖKMEN
Düzce Üniversitesi
burcuokmen91@hotmail.com
Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi
abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

Özet

Bu araştırma ile ulusal ve uluslararası literatürden ve dokümanlardan yararlanarak söylem analizlerinde kullanılmak üzere bir model oluşturmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verileri literatür tarama ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Öncelikle "söylem analizi" ile ilgili literatür sistematik olarak incelenmiş ve bu inceleme sonucu model oluşumunda kullanılması uygun görülen 37 temel kaynak amaçlı olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu kaynaklarda yer alan 10 "söylem analizi modeli" ayrıntılı olarak incelenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde; üzerinde araştırma yapılan olguları ve anlamları sistematik olarak incelemeyi gerektiren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda; 1. "Dilbilimsel Unsurlar", 2. "Metinlerarasılık" ve 3. "Bağlam" olmak üzere üç ana başlıktan oluşan bir modele ulaşılmıştır. "Dilbilimsel unsurlar"; 1. "Dilin Biçimsel Dokusu" ve 2. "Metnin Çerçevesi" şeklinde iki başlıktan oluşmaktadır. "Metinlerarasılık"; 1. "Söylem ile Diğer Söylemler Arasındaki İlişki" ve 2. "Söylem ile Yazarın Diğer Söylemleri Arasındaki İlişki" şeklinde iki başlıktan oluşmaktadır. "Bağlam" ise; "Amaç", "Kimlikler", "Yer ve Zaman" ve "İletişimsel Unsurlar" olmak üzere dört başlıktan oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Söylem, Söylem analizi, Söylem analizi modeli*

Discourse Analysis Model Suggestion

Şeyma ŞAHİN
Duzce University
seyymasahin@gmail.com
Burcu ÖKMEN
Duzce University
burcuokmen91@hotmail.com
Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Duzce University
abdurrahmankilic@duzce.edu.tr

Abstract

This research aims to create a model to be used in discourse analysis by making use of national and international literature and documents. Qualitative research method is adopted in the research. Research data were collected through literature review and document analysis. Firstly; literature about "discource analysis" is reviewed in detail and at the result of this review, it is determined that 37 documents are suitable for use in model formation.In addition, 10 "discourse analysis models" have been examined and analyzed in detail. In this study for the analysis of data, the descriptive method which aims to examine the facts and meanings of the research systematically, is used.At the end of the research, a model consisting of three main parts, has been developed. These main parts of the model are: 1. "Linguistic Elements", 2. "Intertextuality" and 3. "Context". "Linguistic Elements" consists of two headings: 1. "Formal Texture of Language" and 2. "Frame of Text". "Intertextuality" consists of two headings: 1. "Relationship between Discourse and Other Discourses", and 2. "Relationship between Discourse and Other Discourses of the Author"."Context" consists of four headings: 1. "Purpose", 2. "Identities", 3. "Place and Time", 4. "Communicative Elements".

Keywords: *Discourse, Discourse analysis, Discourse analysis model*

1. Giriş

Dil, bireylerin gerçeklik anlayışlarını ve sosyal rollerini oluşturur ve kimliklerini ortaya koyabilecekleri temel bir araç olarak görev yapar. Aslında anlamsız bir işaretler sisteminden oluşan dil ve sözcüklerin, paylaşılan ve karşılıklı olarak üzerinde anlaşmaya varılan kullanımları yoluyla "anlam" oluşur. Dil büyülü bir özelliğe sahiptir. Konuştuğumuzda ya da yazdığımızda, söylemek istediğimiz şeyleri bulunduğumuz duruma uyacak şekilde tasarlarız. Ancak, nasıl konuştuğumuz ya da yazdığımız da aynı zamanda bulunduğumuz durumu oluşturur. Yani, biz dilimizi bulunduğumuz duruma uydurmaya çalışırken kullandığımız dil de bulunduğumuz durumun oluşumu üzerinde etkiye sahiptir. Dünyamızı sadece dil yoluyla değil, kullanılan dil ile birlikte eylemler, etkileşimler, dil dışı sembol sistemleri, nesneler, araçlar, teknolojiler ve ayırt edici düşünme, değer verme, hissetme ve inanma biçimleri yoluyla sürekli ve aktif olarak kurar ve yeniden inşa ederiz. Yani kullanımdaki dil, her zaman ve her yerde aktif bir yapılanma süreci içindedir (Gee, 2005; Starks & Trinidad, 2007). Söylem; dilbilimi, sosyoloji, felsefe, eleştirel teori ve diğer birçok alanla ilişkili ve sıkça kullanılan bir kavramdır (Johnstone, 2008). Crystal (1987) söylemi; konuşma, görüşme, fıkra anlatımı gibi konuşma eylemlerinde ifade edilen birkaç cümleden oluştuğunu belirtir ve söylemin cümlenin kendisinden daha uzun ve devam eden bir anlama sahip olduğunu ifade eder. Widdowson (2007) ise söylemin metni oluşturan kişinin söylemek istediği şey ile okuyanın aynı metinden anladığı şey olduğunu belirtir.

Söylem analizi kavramı ilk olarak 1952'de Zelling Harris tarafından yazılı ve sözlü metinlerin analizini ve cümlelerin sınırlarının ötesinde devam eden dilbilimsel betimlemesini yapmak için kullanılmıştır. Farklı türdeki dilbilimciler dilin farklı yönlerini incelerler. Bazı araştırmacılar söylem analizini, dilbiliminin bir alt alanı olarak tanımlasa da söylem analizi, metinleri sözdizimi, anlambilim gibi yapısal yollardan analiz etmekten fazlasını içerir. Söylem analizi dil ile dilin kullanıldığı bağlam arasındaki ilişkiyi inceler. Söylem analizi metinlerin toplumsal ve tarihsel konumları bakımından inşa edilme yolları ile

ilgilenir, yazılı ve sözlü iletişim yolları ile bunların topluma ve toplumsal değişime olan etkilerini açıklamaya çalışır. Söylem analistleri, sözcüklerin ve cümlelerin metinleri ve etkileşimleri nasıl oluşturduğunu ve bu metinlerin ve etkileşimlerin toplumsal dünyamızla nasıl uyum sağladığını anlamaya çalışırlar. Bu anlayışa göre söylem; sosyal yapı içinde bulunan ve iletişimde kullanılan metin, mesaj, konuşma, diyalog ya da sohbet şeklinde gerçekleşen bir sistem olarak tanımlanır. Metin ve konuşmalar, yalnızca tanımlayıcı olarak değil, eleştirel olarak incelenir. Vurgu, okuyucu ya da dinleyicilerin anlayış ve yorumlamalarının yanısıra aynı zamanda söylemin üretilmesine yapılır (Cheek, 2004; Jones, 2012; Lupton, 1992; McCarthy, 2005).

Söylem analizi, multi disipliner bir yapıya sahiptir ve diğer disiplinlerle, daha özel olarak toplumsal teori, tarih ve etnografya ile bütünleşmiş bir analiz türüdür. Siyasi söylem çalışmaları da geniş bir konu yelpazesini kapsar. Siyasi söylemler 20. ve 21. yüzyıllarda medyanın hızlı gelişmesinden etkilenmiştir. Artık siyasetçilerin söylemleri yüz yüze görüşmeler ve konuşmalarla sınırlı değildir. Günümüzde parlamento tartışmalarına, radyo konuşmalarına, telefon görüşmelerine, parti siyasi yayınlarına, TV tartışmalarına ve basın konferanslarına medya sayesinde kolaylıkla erişim sağlanabilmektedir. Ancak siyasi söylemlerin çoğu profesyoneller tarafından hazırlanmakta, yönetilmektedir. Çok samimi görünen siyasi sohbet programlarıbile önceden provası yapılmış şekilde yayına verilmektedir. Siyasi amaçların gerçekleştirilmesi, olumsuz şeylerin bilinmesinin önlenmesi için bir takım gerçekler manipule edilebilme, ideolojilerin gerçekleşmesi için söylem bir araç olarak kullanılmaktadır (Foucault,1972; Shapiro, 1981; Wilson, 2001). Son yıllarda eğitim araştırmacıları da dil ve toplum arasındaki ilişkiler hakkındaki sorulara cevap bulmak için söylem analizine yönelmişlerdir. Son on yılda söylem analizinin nitel araştırmalarda kullanımı giderek önem kazanmıştır. (Cheek, 2004; Leeuwen, 2005; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Joseph, 2005).Söylem analizinde yazarın niyeti hakkında sahip olduğumuz delillerden biri sayfadaki kelimelerdir.Farklı metin türleri, farklı türde yapısal unsurlar kullanma eğilimindedirler. Yazarların sözcük seçimlerine ve sözcükleri birbirine nasıl bağladıklarına dayalı olarak gerçekliği nasıl oluşturdukları keşfedilebilir. Kelimeler, cümleler ya da metin içindeki diğer öğeler arasındaki ilişkiler incelenir. Metinleri üretmek için kelimeleri ya da cümleleri biraraya getirme biçimlerimizi belirleyen kurallar ve sözleşmeler anlaşılmaya çalışılır (Jones, 2012; Salkie, 1995).

Analizlerde dil kullanımının bağlamı genelde göz ardı edilir ve dil, sosyal durumun izole edilmiş "değişkeni" olarak kabul edilir. Ancak söylemi tam olarak anlayabilmek için onu "bağlamında" değerlendirmek gerekir. Söylem analizi, söylemin ve bağlamın birbirini nasıl etkilediğini araştırmayı içerir. Metin ile metnin üretildiği bağlam arasında dinamik bir ilişki vardır. Sözcüklerin anlamı yalnızca kelimeler aracılığıyla değil, kelimelerin gömülü olduğu sosyal ilişkiler, sosyal hedefler, etkinlikler, tarih ve belirli kültürel gruplarının inanç, değer ve ideolojileri yoluyla iletilir. Dil, doğası gereği belirsizdir ve tam olarak ne demek istediğimizi anlatmak her zaman mümkün olmayabilir. İnsanların iletişim kurarken ne demek istediğini anlamamızın en önemli yollarından biri, konuştukları ya da yazdıkları toplumsal bağlama atıfta bulunmaktır. Bağlam, bir konuşmanın yer ve saatinden, konuşmacının giydiği giysinin rengine, konuşmacının siyasi görüşüne ya da dini inançlarına kadar birçok şey anlamına gelebilir. Bir konuşmanın anlamı, kimin söylediği, nerede ve ne zaman söylendiği, kime söylendiği ile çok yakından ilişkilidir (Cheek, 2004; Dijk, 2009; Jones, 2012; Rymes, 2008).

Söylem analizinde, bir metin ile bu metni anlamlandırma süreci içinde atıfta bulunduğu diğer metinler arasındaki ilişki incelenir. Başkalarının söz ve fikirlerini ödünç almadan konuşamayız ya da yazamayız. Söylediğimiz ya da yazdığımız neredeyse her şey bir şekilde daha önceki söylem ya da metinlere ve gelecekteki söylemlere bir cevap oluşturmak içindir. Yazarların başkaları tarafından söylenmiş sözleri kendilerine nasıl mal ettikleri ve bu sözleri nasıl sundukları "metinlerarasılık" olarak adlandırılır. Metinlerarasılık incelenirken bir söylemdeki anlam, bağlam ve ilişkiler ile diğer metinler arasındaki bağlantılara bakılır (Bloome, vd. 2005; Jones, 2012).

Deneysel bir yöntemde ya da içerik analizinde olduğu gibi söylem analizine yönelik belirlenmiş kesin bir yöntem ve kesin bir formülasyon yoktur. Söylem analizinin üniter bir yapısı yoktur ve nasıl yapılacağı ile ilgili çok fazla belirsizlik vardır. Söylem analizinin sabit bir yöntem olmaktan ziyade bir yaklaşım olduğunu takdir etmek önemlidir. Araştırmacıların ellerindeki verilerin niteliğine ve amaçlarına göre analiz yaklaşımları da farklılaşır. Bazı araştırmacılar, dilsel araçları analiz etmek için dile daha yapısal ya da resmi bir bakış açısıyla bakarlar. Bazı araştırmacılar ise sosyal bağlamda dil kullanımına bakarak, dili kimlerin ve nasıl kullanıldığıyla ilgili soruları inceleyerek daha fonksiyonel bir yaklaşım benimserler. Söylemsel olarak analiz edilebilen metinler üretmek için "geleneksel" veri toplama teknikleri kullanılır. Bu metinler, görüşme dökümleri, gazete makaleleri, gözlemler, dokümanlar ya da görsel imgeler olabilir. Söylem analizine yönelik tüm yaklaşımlar, çok yönlü yöntem ve ilkeler içermeli, sistematik ve açık bir şekilde analiz edilmelidir (Bavelas, Kenwood & Phillips, 2002; Cheek, 2004; Widdowson, 2004).

Bu araştırma kapsamında model oluşumuna yön veren 10 söylem analizi modeli incelenmiş, incelenen bu modeller aşağıda açıklanmıştır:

Alvesson ve Karreman (2000)'a Göre Analiz: Alvesson ve Karreman (2000) söylem analizinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili dört yaklaşımdan bahseder. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- **Mikro Söylem Analizi Yaklaşımı:** Sosyal metinler, mikro bağlamda ayrıntılı bir dil kullanımı çalışması ile analiz edilir.
- **Mezo Söylem Analizi Yaklaşımı:** Bağlam içindeki dil kullanımına nispeten duyarlı olmakla birlikte daha geniş desenler bulmak, metnin ayrıntılarının ötesine geçmek ve benzer yerel bağlamlara genellemeler yapmakla ilgilenir.
- **Büyük Söylem Analizi Yaklaşımı**: Bütünleşmiş bir çerçeve sunmak üzere söylemlerin biraraya getirilmesi ve düzenlenmesi ile ilgilidir. Büyük bir söylem, kurumsal gerçekliğin oluşumuna hizmet eder. Örneğin kurumsal kültür ya da ideoloji hakkındaki hakim dil kullanımını ortaya koymayı amaçlayabilir.
- **Mega Söylem Analizi Yaklaşımı:** Söylem malzemesinin evrensel bir bağlantısı olduğu fikrini benimser. Mega söylem, çok kültürlülük, küreselleşme gibi belirli bir fenomeni oluşturmaya atıfta bulunan söylemleri ele alır.

Jones'a Göre Analiz: Jones (2012)'a söylem analizinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili üç yaklaşımdan bahseder. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- **Formal Yaklaşım:** Bu yaklaşım söylemi "cümlenin ötesindeki dil" olarak görür. Metinleri üretmek için kelimeleri ya da cümleleri biraraya getirme biçimlerimizi belirleyen kurallar ve sözleşmeler anlaşılmaya çalışılır. Söylemin "biçimsel dokusuna" odaklanılırken, çoğunlukla, metinlerin ya da konuşmaların farklı unsurlarının nasıl biraraya getirilerek bir bütün oluşturduğu ile ilgilenilir. Bu bakımdan, metinler genellikle metin ya da konuşmanın farklı bölümlerini birbirine bağlamaya yardımcı olan dil özellikleri (sözcükler ve dilbilgisi) ve metin ya da konuşmanın genel düzeni açısından incelenir.
- **İşlevsel Yaklaşım:** Söylemi "kullanımdaki dil" olarak tanımlayan bu yaklaşım istekte bulunmak, uyarıda bulunmak, farklı durumlar için özür dilemek, diğerlerinin konuşma ya da yazılarını yorumlamak gibi durumlarda dili nasıl kullandıkları ile ilgilenir. Belirli türdeki etkinliklerde söylemin rolünü keşfedilmeye çalışılır. Farklı türdeki söylemlerin belirli türdeki eylemleri veya etkinlikleri gerçekleştirmeyi nasıl kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığı incelenir.
- **Sosyal Yaklaşım:** Bu yaklaşım, söylemi "sosyal uygulama" olarak tanımlar. Dili kullanma biçimimiz, farklı toplumsal kimlikler ve ilişkiler oluşturma şeklimize ve farklı grup ve kurumlara katılım gösterme durumumuza göre farklılık gösterir. Söylemin bu yönü, insanların gerçekliğin ve belirli güç ilişkilerinin farklı versiyonlarını geliştirmek için dili nasıl kullandıklarını ve ayrıca inançlarımızın, değerlerimizin ve sosyal kurumlarımızın söylem yoluyla nasıl inşa edildiğini ve desteklendiğini keşfetmemizi sağlar. Bir metnin toplumsal gruplardaki fonksiyonunu, gruplardaki sosyal ilişkilerden nasıl etkilendiğini ve zaman içinde toplumlar ve içinde yaşayan gruplar değiştikçe nasıl değiştiklerini anlamayı gerektirir. Bu nedenle, analizlerde metinlerin yapısal özellikleri yanında toplumsal bağlamı üzerinde de önemle durulur.

Parker'a Göre Analiz: Parker (1992) metni merkeze koyarak metnin iyi bir şekilde çözümlenmesinde söylem analizini merkeze koymakta ve metinde ortaya çıkan vurgu, yorumlama, alıntılama ve dilsel yapıların çok önemli olduğunu belirtmektedir. Parker'a göre söylem analizi süresinde yapılması gerekenler şu şekildedir:

- Söylemde yer alan kimlikler incelenir.
- Söylemde yer alan anlamlar incelenir.
- Söylemin özellikleri (metin, konuşma, eğitim, siyaset vb.) incelenir.
- Söylemler arası ilişkiler incelenir.
- Söylemde yer alan güç ilişkileri incelenir.
- Söylemin etkileri incelenir.

Gee'ye Göre Analiz: Gee (2005)'ye göre söylem analizinin temel aracı olan dili "yedi temel görev"i yerine getirmek amacıyla kullanırız. Söylem analizi esnasında dilin bu yedi temel görevi için belirlenen sorular cevaplanarak söylem analizine yön verilebilir. Bu yedi temel görev ve soruları şu şekildedir:

- **Önem:** Dil, ifade edilenlerin önemini ortaya koymak amacıyla kullanılır. "Dil belli şeylerin önemini ortaya koymak veya önemsizleştirmek için nasıl ve hangi şekilde kullanılmıştır?"
  - Önemli görünen bazı kelimelerin ve cümlelerin anlamları nelerdir?
  - Yer, zaman, insanlar, nesneler, eserler ve kurumlarla ilişkili olarak yer verilen anlamlar ve değerler nelerdir?
  - Alıntılanan veya belirtilen sözlü ya da yazılı metinlerin içerdiği anlamlar ve değerler nelerdir?
  - Anlamları birbirine bağlarken ve bütünleştirirken hangi söylem modelleri kullanılmıştır?
  - Hangi söylem ile başlanmıştır ve eylemlerle istikrar ya da dönüşüm nasıl sağlanmaktadır?
- **Aktivite:** Dil, eylemleri tanımlamak ve süreci anlatmak için kullanılır. "Hangi aktiviteler kullanılan dil ile açıklanmıştır?"
  - Temel aktivite nedir?
  - Hangi alt aktiviteler temel aktiviteyi oluşturmaktadır?
  - Hangi eylemler bu alt ve temel aktiviteleri oluşturmaktadır?
- **Kimlik:** Dil, konuşanın kimliğini ve üstlendiği rolleri açıklar. "Kullanılan dil ile hangi kimlik/roller ifade edilmiştir?"
  - Kişisel, sosyal, kültürel bilgi, inanç, duygu ve değerler dikkate alındığında hangi kimliklerden bahsedilmiştir?
  - Bu kimlikler nasıl tanımlanmaktadır?
  - Kimlik, aktivite ve ilişkiler bağlamında hangi söylemler anlamlıdır?
- **İlişkiler:** Dil sahip olduğumuz, sahip olmak istediğimiz ya da dinleyicilerimiz, okuyucularımız veya diğer insan gruplarıyla kurmaya çalıştığımız ilişkileri ortaya koyar. "Kullanılan dil ile diğerleri ile olan hangi ilişkiler açıklanmaktadır?"
  - Ne tür sosyal ilişkilerden bahsedilmiştir?
  - Bu ilişkiler nasıl tanımlanmıştır?
  - Diğer sözlü ve yazılı metinler, insanlar veya söylemlerle ilişki kurmak için nasıl alıntılanmıştır?
  - Kimlik, aktivite ve ilişkiler bağlamında hangi söylemler anlamlıdır? Nasıl ve ne şekilde anlamlı hale gelebilir?
- **Politika:** Dil sosyal normlarla (iyi, kötü, değerli, uygun vb.) ilgili bir bakış açısı oluşturmak amacıyla kullanılır. "Kullanılan dil ile ne tür sosyal norm/bakış açısı oluşturulmaya çalışılmaktadır?"
  - Hangi sosyal normlar durumla ilişkili ya da ilişkisizdir? Nasıl ve ne şekilde ilişkili hale gelir?
  - Bu sosyal normlar ile söylemler arasında nasıl bağlantı kurulmuştur?

- **Bağlantı:** Dil belli şeyler arasında anlam veya ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla kullanılır. Önceden yapılan ya da söylenen şeyler ile şuan yapılan ya da söylenen şeyler arasında bağlantı kurulur. "Kullanılan dil bazı şeyleri birbirine nasıl bağlamakta ya da bağlamamaktadır; dil bir şeyi başka bir şeyle nasıl ilişkilendirmektedir?"
    - Cümleler arasındaki bağlantılar nasıl kurulmuştur?
    - Diğer insanlar, fikirler, söylemler, önceki veya gelecekteki ilişkilerle ne tür bağlantılar kurulmuştur?
    - Farklı metinler ya da söylemlerden alıntılar nasıl yapılmıştır?
    - Bağlatılar arası tutarlılık nasıldır?
- **İşaret Sistemleri ve Bilgi:** Birçok farklı dil (Türkçe, İngilizce vb.), dil çeşitleri (günlük dil, resmi dil, tıp dili vb.) ve iletişim şekilleri (sözlü, yazılı, beden dili vb.) vardır. İnsanlar bu dil türlerine göre bilgi edinir ve duruma göre farklı dil çeşitlerini kullanırlar. Bir öğretmenin sınıfta kullandığı dil, öğretmenler odasında kullanıdığı dil ve idarede kullandığı dil birbirinden farklıdır. "Hangi dil, dil çeşidi ve iletişim çeşiti kullanılmıştır; bunlar nasıl seçilmiştir?"
    - Hangi iletişim şekilleri nasıl kullanılmıştır?
    - Ne tür bilgi edinme yolları nasıl kullanılmıştır?
    - Hangi dil (Türkçe, İngilizce vb.) kullanılmıştır?
    - Hangi dil çeşitleri (günlük dil, resmi dil, tıp dili vb.) kullanılmıştır?
    - Sözlü ve yazılı metinde alıntılama nasıl yapılmıştır?

Blanche ve Durrheim'a Göre Analiz: Blanche ve Durrheim (1999) söylem analizinin kültür, amaç ve bağlam boyutları dikkate alınarak yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu üç boyutu şu şekilde anlatmıştır:

- Söylemler metin ya da konuşmalarda ortaya çıkar ve ortaya çıktığı her yapının sahip olduğu kültürel özellikler vardır. Söylemin en iyi şekilde analiz edilebilmesi için kültürel özelliklerinin ve toplumsal detaylarının iyi bilinmesi gerekir. Analiz sürecinde kültürel öğeler dikkate alınarak analiz yapılmalıdır.
- Her söylemin içinde bir takım ipuçları vardır. Bu ipuçları söylemin amacını ve eylemlerini gösterir. Söylemde açık ve gizli amaçlar ortaya konarak neyin nasıl ve niçin söylendiği incelenir.
- Söylemler söylendiği bağlamdan ayrı düşünülemez. Bu yüzden bağlam her yönüyle incelenmeli ve söylemle arasındaki bağ/ilişki ortaya konmalıdır.

Sinclair ve Coulthard'a Göre Analiz: Sinclair ve Coulthard (2002) bir söylem analizinin söyleme sahip olan kişinin eylemi, durumu ve yöntemi dikkate alınarak gerçekleştirilebileceğini belirtir. Bu üç kategori şu şekildedir:

- **Eylem:** Söylemde en temel birim eylemdir ve bu dilbilgisi birimi maddesine tekamül eder. Bir birimi eylem olarak ifade etmek ile onu bir cümle olarak tanımlamak farklıdır. Dilbilgisi cümlenin şekilsel özellikleri ile ilgilenirken söylem cümlenin işlevsel özelliği ile ilgilenir. Dört cümle türü vardır. Bunlar bildirimsel, sorgulayıcı, emir ve duygusuz cümle türleridir. Bir ortamda gerçekleşebilecek üç tür eylem vardır. Bunlar ise ortaya çıkırıcı, yönlendirici ve bilgi verici eylemlerdir. Ortaya çıkarıcı eylemler sözlü veya sözsüz eylemler olabilir. Karşı taraftan bir açıklama ya da tepki beklenir. Öğretmenin kaşlarını çatarak camı kapat demesi ile gülerek camı kapat demesi arasındaki söylem farkı buna örnektir. Yönlendirici eylemlerde sözsüz bir şekilde karşı tarafın tepki vermesi beklenir. Öğretmenin tahtaya vurarak öğrencilerin tahtaya bakmasını sağlamak gibi. Bilgilendirici eylemler ise adından da anlaşılacağı üzere, fikirlerin, gerçeklerin, düşüncelerin, bilgilerin ve uygun cevapların verildiği eylemdir. Bir sınıfı gözlemlediğinizi düşündüğünüzde cümle ve eylem türlerinin birden fazla kombinasyonu ile karşılabilirsiniz.
- **Durum:** Kullanılan cümle yapısının (olumlu, olumsuz, soru, emir) hangi amaçla kullanıldığı incelenir. Örneğin; "Neden gülüyorsun?" sorusu ile gerçekten gülmenin sebebi mi öğrenilmek isteniyor yoksa artık gülmeyi bırak mı denilmek isteniyor. Cümle yapılarının hangi amaçla kullanıldığını anlamak için şu sorular kullanılabilir:
    - Konuşmanın yapıldığı anda fiziksel olarak hangi eylem veya etkinlikler mevcuttur?
    - Konuşmanın yapıldığı sırada ne gibi eylemler yasaklanmıştır?
    - Konuşmanın yapıldığı zamana kadar hangi eylem veya etkinlikler yapılmıştır?
- **Yöntem:** Durum öğesinde cümlelerin asıl amacını belirlemek için dil dışı öğeler dikkate alınır. Yöntem de ise cümlenin kullanıldığı ortam, cümlelerin sırası ve ses tonu incelenir.

Dijk'e Göre Analiz: Van Dijk (1997) söylem analizi yaparken takip edilmesi gereken ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- Söylem analizinde metin ve konuşmalar incelenir. Bilgiler değiştirilmeden doğal ve gerçeğe yakın bir şekilde incelenir.
- Söylem bağlamdan ayrı düşünülemez. Yer, zaman, sosyal rol, bilgi ve norm gibi bağlamlar incelenmelidir.
- Söylemi meydana getiren kişilerin sosyal yapı içerisindeki konumu incelenmelidir.
- Söylem analizi söylemin düzeyini, katmanlarını ve aralarındaki karşılıklı ilişkileri inceler. Ayrıca söylemi oluşturan öğeler (sesler, kelimeler, sözdizimsel biçimler vb.) ve söylemin değişik boyutlarını da (etkileşim çeşitleri, dil eylemleri) dikkate alınır.
- Söylem analistleri iki soruyu cevaplamaya çalışırlar: "Bunun anlamı ne?" ve "Neden bunu söyledi?".

Bloome'a Göre Analiz: Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris (2005) söylemlerin mikro-etnografik analizi için beş teorik araç kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu araçlar aşağıda açıklanmıştır:

- **Bağlamsallaştırma İpuçları:** İnsanlar birbirleriyle etkileşime girdikçe, başkaları tarafından "niyetleri"nin anlaşılabileceği şekilde eylemde bulunmalıdırlar. Niyetlerini anlaşılır kılmak için insanlar, Gumperz'in (1986) bahsettiği bağlamsallaştırma ipuçlarını kullanırlar. Bağlamsal ipuçları metinlerin sözel ve sözel olmayan işaretlerini

içerir ve insanların neyi, neden yaptıklarını anlamamıza yardımcı olur. Bağlamsal ipuçları olarak; ses tonu, ritim, duraksama, vurgu, yüz ifadesi, vücut dili, sözdizim özellikleri sayılabilir.

- **Sınır Oluşturma:** Sınırlar, neler olup bittiğini, insanların birbirleriyle sosyal ilişkilerini ve hangi anlamların ortaklaşa inşa edildiğini gösteren işaretlerdir. Bir metnin nerde bitip nerde başladığının sınırları belirlenip analize bu şekilde başlanmalıdır.
- **Sayım:** Her bir konuşmacının kaç kere konuştuğu, hangi kelimeleri tekrar ettiği ve bu kelimeleri hangi bağlamda kullanıldığının incelenmesi gerekir.
- **Tematik Tutarlılığı Müzakere Etme:** Tematik tutarlılık, bir olay içinde ve olay boyunca bir dizi anlam oluşturma organizasyonu olarak tanımlanır. Bu anlamlar kişiler arası ya da metinsel olabilir. Her metnin tematik tutarlılığı yoktur. Bir olayın içinde ve olay boyunca ortaya çıkan anlamlar ile olaydaki kişilerin tanımladıkları/anlattıkları birbiriyle ilişkili ise bir tematik tutarlılık olduğu düşünülür. Tematik tutarlılık "Bu olay nedir?" ve "Konuşulanlar konu ile ilgili mi" sorularını cevaplamaya çalışır.
- **Metinlerarasılık:** Bir söylemdeki anlam, bağlam ve ilişkiler ile diğer metinler arasındaki bağlantılara bakılır. Ancak metinlerarasılık sadece metinde verilenler ile sağlanmaz, sosyal olarak da inşa edilebilir.

Laclou ve Mouffe'a Göre Analiz: Bu yaklaşım kullanarak yapılacak bir söylem analizinde kullanılabilecek araçlar şunlardır (Jorgensen & Phillips, 2002):

- **Ana Nokta/İşaretler/Mitler:** Konuşmalarda ana noktalar söylemin temelini oluşturur. İşaretler kimlikleri tanımlar ve mitler de sosyal alanı temsil eder. Tüm bu kavramlar söylemlerin anahtar işaretlerini oluşturur. Anahtar işaretler belirlendiğinde söylemlerin, kimliklerin ve toplumsal alanın söylemde nasıl oluşturulduğu ortaya çıkar.
- **Eşdeğerlik Zinciri:** Anahtar işaretlerin ortak noktası, boş işaretler olmasıdır; yani eşdeğerlik zincirleri vasıtasıyla, onları anlam ifade eden diğer işaretlerle birleştirene kadar tek başlarına hiçbir anlam ifade etmezler.
- **Kimlik:** Söylemleri bir araya getiren anlam zincirleri araştırılarak, yavaş yavaş kimlikler, sosyal alanlar ve söylemler tespit edilir. Söylemlerin bir parçası olan dil dışı pratikler ve nesneler kimlikleri oluşturmada önemlidir.
- **Çatışma Analizi:** Eşdeğerlik zincirindeki anlam kombinasyonları izlenerek, bireysel ve kollektif kimlikler ile sosyal alan haritaları incelenir. Kavramların taşıdıkları gerçek anlamlar analiz sürecinde dikkate alınmalıdır.

Fairclough'a Göre Analiz: Fairclough (1992) söylem analizi için bir takım araçlar önermektedir. Bu araçlar, metinlerin olaylara ve toplumsal ilişkilerle nasıl ilişki kurduğu ve böylece gerçeklik, toplumsal kimlikler ve sosyal ilişkilerin belirli versiyonlarının nasıl oluştuğu hakkında fikir verir. Bu araçlar aşağıda açıklanmıştır:

- **Etkileşimli Kontrol:** Gündemi kimin koyduğu sorusu da dahil olmak üzere, konuşmacılar arasındaki ilişkiler incelenir.
- **Ethos:** Kimliklerin, dil ve vücut dili yoluyla nasıl oluşturulduğu incelenir.
- **Metaforlar**
- **Üslup**
- **Dilbilgisi**

Araştırmanın Amacı

Deneysel bir yöntemde ya da içerik analizinde olduğu gibi söylem analizine yönelik belirlenmiş kesin bir yöntem ve kesin bir formülasyon yoktur. Söylem analizinin üniter bir yapısı yoktur ve nasıl yapılacağı ile ilgili çok fazla belirsizlik vardır. Ülkemizde söylem analizi yönteminin kullanımının çok yaygın olmadığı görülmüş ve ulusal literatürde herhangi bir model çalışmasına da rastlanmamıştır. Bu araştırma ile, söylem analizi çalışmalarının sistemli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası literatürden ve dokümanlardan yararlanarak yeni bir modelin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma verilerin doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak toplanmasına katkı sağlayarak, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyarak, araştırmacılara insan tecrübesinin özü ve kalitesi hakkında ayrıntılı analiz ve açıklama yapma olanağı sağlar (Marvasti, 2004; Merriam, 2009).

Veri Kaynakları

Araştırmanın dokümanlarını amaçlı olarak belirlenmiş 29'u kitap ve 7'si makale olmak üzere toplam 36 söylem analizi kaynağı (Alvesson & Karreman, 2000; Bavelas, Kenwood & Phillips, 2000; Blanche & Durrheim, 1999;Bloome, Carter, Christian, Otto& Shuart-Faris, 2005; Cheek, 2004;Chilton, 1985; Crystal, 1987; Dijk, 2009; Fairclough, 1992; Fairclough & Wodak, 1997; Foucault, 1972; Gee, 2005; Gumperz, 1986; Johnstone, 2008; Jones, 2012; Jorgensen & Phillips, 2002; Leacock, 1924; Leeuwen, 2005; Lupton, 1992; McCarthy, 2000; Montgomery, 1992;Orwell, 1969; Parker, 1992; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Joseph, 2005; Rymes, 2008; Salkie, 1995; Shapiro, 1981; Starks & Trinidad, 2007; Sinclair & Coulthard, 2002; Van Dijk, 1993; Van Dijk, 1997; Widdowson, 2004; Wilson, 2001; Woods, 2006) ve bu kaynaklar içinde yer alan ve araştırmanın "Giriş" bölümünde açıklanan 10 söylem analizi modeli (Alvesson & Karreman Modeli,Jones Modeli, Parker Modeli, Gee Modeli, Blanche & Durrheim Modeli,Sinclair & Coulthard Modeli, Van Dijk Modeli, Bloome, Carter, Christian, Otto & Shuart-Faris Modeli, Laclou & Mouffe Modeli, Fairclough Modeli)oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması
Araştırma verileri literatür tarama ve doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Literatür taramasında amaç; bir konu hakkında halihazırda nelerin bilindiğini görmek için yazılı olan tüm bilgileri tarayarak, yeni araştırma problemini mevcut bilgi birikimi üzerine yerleştirmektir (Sapsford & Jupp, 2006). Doküman analizi; doğrulanabilir veri ve bilgileri toplamak amacıyla mevcut kaynakların sistematik olarak incelenmesidir (Watkins, Meiers & Visser, 2012).

Veri Analizi
Doküman incelemesine dayalı her araştırma, gerek kaynakları ve gerekse kaynakların içerikleri bakımından, farklı özellikler taşır ve veri analiz aşamasında bir takım yeni yaklaşımlar gerektirir. Bu nedenle araştırmacının, kendi araştırmasına esas olacak bir veri analiz planı geliştirmesi zorunludur (Şimşek, 2009). Bu araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, üzerinde araştırma yapılan olguları ve anlamları sistematik olarak incelemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Bryman, 1988; Lincoln & Guba, 1985).

Analiz sürecinde öncelikle literatürdeki modeller ayrıntılı olarak incelenmiş, literatürden elde edilen bilgiler ışığında doküman analizine temel oluşturacak üç ana kategori ve sekiz alt kategori belirlenmiştir. Bu ana kategoriler; 1. "Dilbilimsel Unsurlar", 2. "Metinlerarasılık" ve 3. "Bağlam"dır. "Dilbilimsel Unsurlar" kategorisi iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; "Dilin Biçimsel Dokusu" ve" Metnin Çerçevesi"dir. "Metinlerarasılık" kategorisi iki alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; "Söylem ile Diğer Söylemler Arasındaki İlişki" ve "Söylem ile Yazarın Diğer Söylemleri Arasındaki İlişki" alt kategorileridir. "Bağlam" kategorisi dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; "Amaç", "Kimlikler", "Yer ve Zaman" ve "İletişimsel Unsurlar"dır. Daha sonra literatür incelemesi sonucu model oluşumunda kullanılması uygun görülen 37 söylem analizi kaynağı ve 10 söylem analizi modeli bu kategoriler çerçevesinde okunmuş ve elde edilen veriler önceden oluşturulan bu üç temel kategori ve sekiz alt kategori altında toplanmış ve özetlenmiştir. Elde edilen veriler mevcut literatürle de desteklenerek bütüncül bir resim elde edilmeye çalışılmış ve "Söylem Analizi Modeli" oluşturulmuştur.

3. Bulgular
Bu kısımda, literatür taraması ve doküman analizi sonucu elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Söylem Analizi Modeli
1. Dilbilimsel Unsurlar: Metin ya da konuşmanın farklı bölümlerini birbirine bağlamaya yardımcı olan dil özellikleri (sözcükler ve dilbilgisi), metin ya da konuşmanın genel düzeni incelenir. Kelimeler, cümleler ya da metin içindeki diğer öğeler arasındaki ilişkilere (genel düzen) bakılır.

1.1. Dilin Biçimsel Dokusu: Mikro bağlamda ayrıntılı bir dil kullanımı çalışmasını içerir. Analiz sürecinde dilin kuralları dikkate alınarak, dilin iletişimsel işlevleri incelenir. Cümlelerin yapılarına, öznenin nasıl konumlandığına ve cümlenin nasıl kurulduğuna bakılmaktadır. Yazarların sözcük seçimlerine ve sözcükleri birbirine nasıl bağladıklarına dayalı olarak gerçekliği nasıl oluşturdukları, aynı zamanda metnin vurgusu keşfedilir. Metinleri üretmek için kelimeleri ya da cümleleri biraraya getirme biçimlerimizi belirleyen kurallar ve sözleşmeler anlaşılmaya çalışılır. Bu amaçla metinlerdeki; "sözcük zincirleri", "kelime tekrarları", "eş anlamlı kelimeler", "zıt anlamlı kelimeler", "referanslar", "bağlaçlar"vb. incelenir.

- **Sözcük Zinciri:** Aynı konu ile ilgili tekrar eden sözcükler incelenir. Birlikte ele alındığında, bu sözcükler, metni birbirine bağlamaya yardımcı olan bir sözcük zinciri oluştururlar. Sözlük zincirleri, bir metni daha tutarlı hale getirmekle kalmaz, aynı zamanda metnin konusunu vurgular ve dolayısıyla belirsiz kelimelerin anlamını belirleme konusunda yardımcı olur.
- **Kelime Tekrarları:** Metni anlamlı kılan şeylerden biri, önemli kelimeleri tekrarlamaktır. Hangi kelimelerin tekrar edildiği incelenir.
- **Daha Genel/Kapsayıcı Kelimeler:** Bir metin içinde çoğunlukla önce daha spesifik olan kelime kullanılır ve daha sonra ona atıfta bulunmak için daha genel olan kelime kullanılır. Metin içindeki kapsayıcı kelimeler incelenir.
- **Eş Anlamlı Kelimeler:** Tam olarak aynı kelimeyi tekrarlamak yerine, bazı metinler bir sözcük kullanır ve daha sonra bu sözcüğün eş anlamlısını kullanır. Metindeki eş anlamlı kelimeler incelenir.
- **Zıt Anlamlı Kelimeler:** Sözcükler arasındaki diğer ilişki, iki kelime ya da cümle arasında anlam bakımından zıtlıktır. Metindeki zıt anlamlı kelimeler incelenir.
- **Referanslar:** Bir kelimeyi tekrar kullanmak yerine onu ifade eden zamir ve sıfat kullanımı incelenir.
- **Kelimeyi İhmal Etmek/Dışarıda Bırakmak:** Belirli bir kelimenin kendisi kullanılmadan mana olarak o kelimeye atıfta bulunulur. Metinde ihmal edilen kelimeler incelenir.
- **Bağlaçlar:** Cümleleri birbirine bağlayan "ve", "için", "fakat" gibi kelimelerin kullanımı incelenir.

1.2. Metnin Çerçevesi: Anlamsal tutarlılık metnin "çerçevesi" ile ilgilidir. Metnin genel düzeni incelenir. Bu amaçla; "metnin türü", "kullanılan dil çeşidi", "başlık ve konu seçimi", "metin bölümleri aralarındaki ilişkiler", "metin ile diğer unsurlar (resim, grafik vb) arasındaki ilişkiler", "konuşma düzeni", "vurgu ve tonlama", "kişilerin yüz ifadeleri" gibi unsurlar incelenir. Ayrıca metnin tematik tutarlılığına bakılır.

- **Metin Türü:** Farklı metin türleri (tanımlayıcı, bilgi verici, kurgusal, edebi vb), farklı türde yapısal unsurlar kullanma eğilimindedirler. Sözlü ve yazılı anlatımda kullanılan metin türü belirlenir.
- **Dil Çeşidi:** Hangi dilin (Türkçe, İngilizce vb) kullanıldığı, hangi dil çeşitlerinin (günlük dil, resmi dil, tıp dili vb) kullanıldığı belirlenir.

- **Başlık ve Konu Seçimi:** Konu seçiminin nasıl yapıldığı, başlığın metinle uyumlu olup olmadığı incelenir.
- **Metin Bölümleri Aralarındaki İlişkiler:** Sıralama, yazı tipleri ve düzen nasıl belirlendiği incelenir.
- **Metin ile Diğer Unsurlar Arasındaki İlişkiler:** Anlamı ifade etmek için diğer unsurlar ile dil nasıl bütünlük gösterdiği (resimler, şemalar, karikatürler, grafikler, fon müziği) incelenir.
- **Konuşma Düzeni:** Konuşma sırası, kimin kaç kere konuştuğu, gündemi kimin belirlediği incelenir.
- **Vurgu, Tonlama:** Ses tonu, ritim, ses yüksekliği vb. incelenir.
- **Yüz İfadeleri:** Hitap eden ve edileni karakterize eden yüz biçimi (başın pozisyonu, yakınlık), mimikler incelenir.
- **Tematik Tutarlılık:** Bir olayın içinde ve olay boyunca ortaya çıkan anlamlar ile olaydaki kişilerin tanımladıkları/anlattıkları birbiriyle ilişkili ise bir tematik tutarlığı olduğu düşünülür. Tematik tutarlılık "Bu olay nedir?" ve "Konuşulanlar konu ie ilgili mi" sorularını cevaplamaya çalışır.

2. Metinlerarasılık: Bir söylemdeki anlam, bağlam ve ilişkiler ile diğer metinler arasındaki bağlantılara bakılır.

2.1. Söylem ile Diğer Söylemler Arasındaki İlişki: Bir söylemi anlamlandırma süreci içinde yazarın/yazarların atıfta bulunduğu diğer söylemler arasındaki ilişkisi incelenir. Yazarların başkaları tarafından söylenmiş sözleri kendilerine nasıl mal ettiklerine ve bu sözleri nasıl sunduklarına bakılır.

2.2.Söylem ile Yazarın Diğer Söylemleri Arasındaki İlişki: Yazarın farklı zamanlarda yaptığı ya da söylediği şeyler ile şu an yaptığı ya da söylediği şeyler arasında bağlantı kurulur. Bazen, yazarın neden belirli bir şey söylediğini anlamak için önceki söylemlerine bakmak gerekir. Söylediğimiz ya da yazdığımız neredeyse her şey bir şekilde daha önceki söylem ya da metinlere ve gelecekteki söylemlere bir cevap oluşturmak içindir.

3. Bağlam: Metin ile metnin üretildiği bağlam arasında dinamik bir ilişki vardır. Sözcüklerin anlamı yalnızca kelimeler aracılığıyla değil, kelimelerin gömülü olduğu sosyal ilişkiler, sosyal hedefler, etkinlikler, tarih ve belirli kültürel gruplarının inanç, değer ve ideolojileri yoluyla iletilir. Bağlam, bir konuşmanın yer ve saatinden, konuşmacının giydiği giysinin rengine, konuşmacının siyasi görüşüne ya da dini inançlarına kadar birçok şey anlamına gelebilir. Bir konuşmanın anlamı, kimin söylediği, nerede ve ne zaman söylendiği, kime söylendiği ile çok yakından ilişkilidir.

3.1. Amaç: Her söylemin içinde bir takım ipuçları vardır. Bu ipuçları söylemin amacını ve eylemlerini gösterir. Söylemde açık ve gizli amaçlar ortaya konularak neyin, nasıl ve niçin söylendiği incelenir.

- **Ne:** Söylemde en temel birim eylemdir. Dil, eylemleri tanımlamak ve süreci anlatmak için kullanılır. Süreçte hangi eylemlerin gerçekleştiği, temel eylem ve alt eylemlerin neler olduğu incelenir.
- **Nasıl:** Kişilerin istekte bulunmak, uyarıda bulunmak, farklı durumlar için özür dilemek, diğerlerinin konuşma ya da yazılarını yorumlamak gibi durumlarda dili nasıl kullandıkları ile ilgilenir. Söylemin, eylemler üzerindeki etkisi keşfedilmeye çalışılır. Farklı türdeki söylemlerin belirli türdeki eylemleri veya etkinlikleri gerçekleştirmeyi nasıl kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığı incelenir.
- **Niçin:**Söylemin anlamı ve amacı keşfedilmeye çalışılır. Söylem analistleri iki soruyu cevaplamaya çalışırlar: "Bunun anlamı ne?" ve "Neden bunu söyledi?"

3.2. Kimlikler: Kullanılan dil ile hangi kimlik ve rollerin ifade edildiği, kişisel, sosyal, kültürel bilgi ve inanç, duygu ve değerler dikkate alındığında hangi kimliklerden bahsedildiği, bu kimliklerin nasıl tanımlandığı ortaya konulmaya çalışılır.

- **Kim:** Yazar ya da konuşmacının meslek, bilgi, kişilik, inanç, değer, kültür ve eğitim durumu gibi özellikleri belirlenir.
- **Kime:** Hedef kitlenin, meslek, bilgi, kişilik, değer, inanç, kültür ve eğitim durumu gibi özellikleri belirlenir.

3.3. Yer ve Zaman: Söylemin gerçekleştiği yer ve zamanının anlamlar ve değerlerle ilişkisi incelenir.

- **Yer:** Söylemin gerçekleştiği mekanın anlam ve değerlerle ilişkisi incelenir.
- **Zaman:** Söylemin gerçekleştiği zamanın anlam ve değerlerle ilişkisi incelenir.

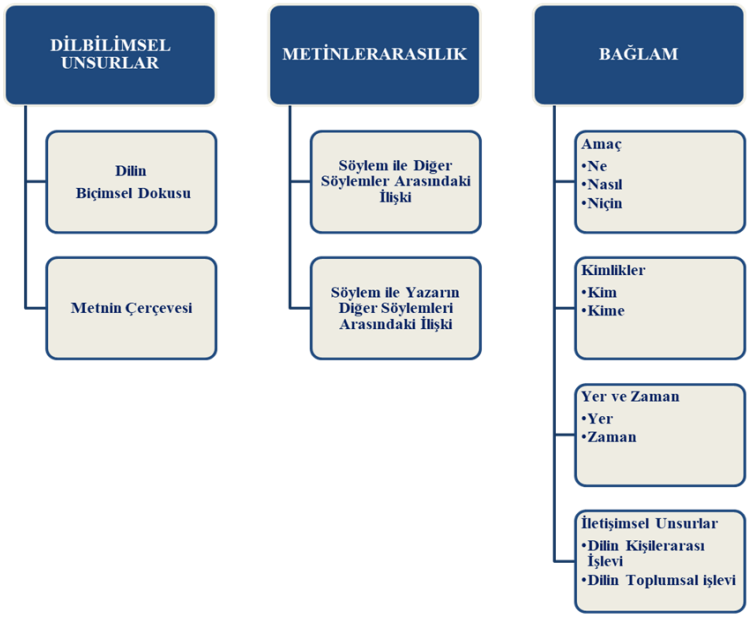
3.4. İletişimsel Unsurlar:İnsanların, kendilerini ifade etmek, kim olduklarını ve etkileşim içinde oldukları diğer insanlarla ne tür ilişkiler içinde bulunduklarını göstermek için dili nasıl kullandıkları incelenir.

- **Dilin Kişilerarası İşlevi:** Dil sahip olduğumuz, sahip olmak istediğimiz ya da dinleyicilerimiz, okuyucularımız veya diğer insan gruplarıyla kurmaya çalıştığımız ilişkileri ortaya koyar. Yazarın ya da konuşmacının kendisini ifade etme şekli ve etkileşim içinde olduğu diğer insanlarla ilişki kurma yolları incelenir.Yazarların diğerleri ile ilişki kurma yollarına, belirli bir toplumda doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, normal ya da anormal sayılanları belirleyen bilgi ve inanç sistemlerini nasıl desteklediklerine ve güçlendirdiklerine bakarak metinler analiz edilir.
- **Dilin Toplumsal İşlevi:** Dili nasıl kullandığımız, kim olduğumuzdan ve ait olduğumuz sosyal gruplardan ayrı düşünülemez. Dili kullanma biçimimiz, farklı toplumsal kimlikler ve ilişkiler oluşturma şeklimize ve farklı grup ve kurumlara katılım gösterme durumumuza göre değişir. Söylemi meydana getiren kişilerin sosyal yapı içerisindeki konumu incelenir. İnanç ve değerlerin söylem yoluyla nasıl inşa edildiği keşfedilmeye çalışılır. Kullanılan dil ile ne tür bir bakış açısı oluşturulmaya çalışıldığı, bir metnin toplumsal gruplardaki fonksiyonu, gruplardaki sosyal ilişkilerden nasıl etkilendiği ve zaman içinde toplumlar ve

içinde yaşayan gruplar değiştikçe nasıl değiştiği anlaşılmaya çalışılır. Söylemin en iyi şekilde analiz edilebilmesi için kültürel özelliklerinin ve toplumsal detaylarının iyi bilinmesi gerekir.

4. Sonuç

Son yıllarda, eğitim araştırmacıları giderek dil ve toplum arasındaki ilişkiler hakkındaki sorulara cevap bulmak için söylem analizine yönelmişlerdir. Son on yılda söylem analizinin nitel araştırmalarda kullanımı giderek önem kazanmıştır. Deneysel bir yöntemde ya da içerik analizinde olduğu gibi söylem analizine yönelik belirlenmiş kesin bir yöntem ve kesin bir formülasyon yoktur. Söylem analizinin üniter bir yapısı yoktur ve nasıl yapılacağı ile ilgili çok fazla belirsizlik vardır. Ülkemizde söylem analizi yönteminin kullanımının yaygın olmadığı görülmüş ve ulusal literatürde herhangi bir model çalışmasına da raslanmamıştır. Bu araştırma ile, söylem analizi çalışmalarının sistemli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası literatürden ve dokümanlardan yararlanarak yeni bir modelin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan Söylem Analizi Modeli Şekil 1'de gösterildiği şekilde şematize edilmiştir:



Şekil 1. *Söylem Analizi Modeli*

Kaynakça

Alvesson. M.& Karreman, D. (2000). Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125-1149.

Bavelas, J. B., Kenwood, C.& Phillips, B. (2002). Discourse analysis. InM. Knapp & J. Daly (eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp.102-129).Thousand Oaks, CA: Sage.

Blanche, M. T. & Durrheim, K. (1999). Social constructionist methods. *Research in Practice: Applied Methods for The Social Sciences*, 147-172.

Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S. & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: a microethnographic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. London & New York: Routledge.

Cheek, J. (2004). At the margins? Discourse analysis and qualitative research. *Qualitative Health Research*, 14(8), 1140-1150.

Chilton, P. (1985). Words, discourse and metaphors: The meanings of deter, deterrent and deterrence. In P. Chilton (ed.), *Language and the nuclear armsdebate*. London: Pinter, 103–27.

Crystal, D. (1987). *The Cambridge encyclopaedia of language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dijk, T. A. (2009). *Society and discourse how social contexts influence text and talk*. UK: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1992) *Discourse and social change.* Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. L. & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. A. Van Dijk (ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction, Vol. 2. Discourse as Social Interaction* (pp. 258-284). London: Sage.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. London: TavistockPublications.

Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis*. London and New York: Routledge.

Gumperz, J. J. (1986). *Discourse strategies.* New York: Cambridge University Press.

Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis.* Oxford: Blackwell.

Jones, R. H. (2012). *Discourse analysis a resource book for students.* USA: Routledge.

Jorgensen, M. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method.* London: Sage.

Leacock, S. (1924). *Garden of folly*. Toronto: S. B. Grundy.

Leeuwen, T. (2005). Three models of interdisciplinarity.In R. Wodak & P. Chilton (eds.)., *A new agenda in critical discourse analysis* (pp. 3-18).Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.*Beverly Hills, CA: Sega.

Lupton, D. (1992). Discourse analysis: A new methodology for understanding the ideologies of health and illness. *Australian Journal of Public Health*, 16(2), 145-150.

Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology.*USA: Sage Publications.
McCarthy, M. (2005). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. California: John Wiley & Sons, Inc.
Montgomery, M. (1992). *An introduction to language and society*. London:Routledge.
Orwell, G. (1969) Politics and the English language. In W. F. Bolton & D. Crystal (eds.), *The English language:Essays by linguists and men ofletters* (pp. 1858–1964). Cambridge: Cambridge University Press, 217–219.
Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. Londra: Routledge.
Potter, J. (1996). Discourse analysis and constructionist approaches: theoretical background. In J.T.E. Richardson (ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences.*Leicester: British Psychological Society.
Potter, J. & Wetherell, M. (1987) *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D.& Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
Rymes, B. (2008). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection.* Cresskill, NJ: Hampton Press.
Salkie, R. (1995). *Text and discourse analysis*. USA: Routledge.
Sapsford, R.& Jupp, V. (2006). *Data collection and analysis.*London: Sage Publication.
Shapiro, M. J. (1981). *Language and political understanding*. New Haven, CT: YaleUniversity Press.
Sinclair, J.& Coulthard, M. (2002). Towards an analysis of discourse. In M. Coulthard (ed.).*Advances in spoken discourse analysis* (pp. 1-35).London and New York: Routledge.
Starks, H.& Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 42(1), 33-51.
Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as structure and process*. Londra: Sage.
Watkins, R., Meiers, M. W.& Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs.* Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development.
Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext critical issues in discourse analysis.* USA: Blackwell Publishing.
Wilson, J. (2001). Political discourse. In D. Schiffin, D. Tannen &H. E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*(pp. 398-416).USA: Blackwell Publishers.
Woods, N. (2006). *Describing discourse*. London: Hodder Arnold.

STEM Eğitiminin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyona Etkisi

Prof. Dr. Uğur SARI
Kırıkkale Üniversitesi
usari05@yahoo.com
Yasin Yaşar YAZICI
Kırıkkale Üniversitesi
y.y.yazici@hotmail.com

Özet

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde, ülkeler bu gelişmelere ayak uydurabilen, araştıran, sorgulayan, 21. yüzyıl becerilerine sahip üretken bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) alanlarında temel kavramsal anlayış ve becerileri geliştirmeleri gerektiği değerlendirilmektedir. Bu nedenle son yıllarda, FeTeMM eğitimi giderek daha fazla ilgi görmekte ve fen eğitimi reformu hareketlerinde en önemli vurgulardan biri olarak kabul edilmektedir. FeTeMM eğitiminin temelinde; öğrencileri sorgulamaya, araştırmaya, üretime ve yeni buluşlar yapmaya yönlendirme vardır. Bu süreçte öğrenciler gerçek yaşam problemlerine disiplinlerarası bir yaklaşımla çözüm bulmaya çalışır. Fen derslerinde gerçekleştirilecek entegre FeTeMM uygulamalarında gerçek yaşam problemlerine çözüm aramak, çözüm önerileri geliştirmek ve bu amaçla ürün ortaya koymak öğrenciler için öğrenmeyi anlamlı hale getirir. Bu durumun öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi kapsamında 6E öğrenme modeli yoluyla gerçekleştirilen entegre FeTeMM uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisini incelemektir. Araştırmada tek grup ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcılar, Ankara'da devlet ortaokulunda okuyan 50 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama, haftada 4 ders saati üzerinden 7 hafta sürmüştür. 5. sınıf fen bilimleri dersi müfredatına uygun olacak şekilde yıkıcı doğa olayları, kuvvet-sürtünme kuvveti, elektrik konuları kapsamında aktiviteler gerçekleştirilmiştir. STEM eğitiminin motivasyona etkisini belirlemek için STEM etkinliklerinden önce ve sonra fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler bağımlı grup t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında motivasyon ölçeği puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak 6E öğrenme modeliyle gerçekleştirilen FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını önemli derecede artırdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *6E öğrenme modeli, FeTeMM eğitim, Fen öğrenimi, Motivasyon*

The Effect of STEM Education on Students' Motivation toward Science Learning

Prof. Dr. Uğur SARI
Kırıkkale University
usari05@yahoo.com
Yasin Yaşar YAZICI
Kırıkkale University
y.y.yazici@hotmail.com

Abstract

Nowadays, with the rapid development of science and technology, countries are aiming to raise productive individuals with 21st century skills who can keep up with these developments, investigate, question and inquire. In this respect, it is evaluated that students should develop basic conceptual understanding and skills in science, technology, engineering and mathematics (STEM) fields. For this reason, in recent years, STEM education has received increasing attention and is considered to be one of the most important emphases in science education reform movements. STEM education leads students to inquiry, research, produce and make new discoveries. In this process, students try to find solutions to real life problems through an interdisciplinary approach. By integrated STEM applications into science courses, finding solutions to real life problems, developing solution suggestions and putting out products makes meaningful learning for students. It is expected that this phenomenon will positively affect the motivation of students to learn science. The aim of the study is to explore the effect of integrated STEM applications through the 6E learning model on the motivation toward science learning of secondary school students. In the study, a single group pretest-posttest experimental design was used. Participants consist of 50 students from Ankara secondary school. The implementation lasted 7 weeks over 4 lessons per week. Activities related to destructive natural phenomena, force-friction force, electrical issues have been carried out in accordance with the 5th grade science curriculum. The motivation toward science learning questionnaire was used before and after STEM activities to determine the effect of STEM education on motivation. Data from the scale were analyzed using the dependent group t-test. As a result of the analysis, it was determined that the students who participated in the research had a significant difference between motivation questionnaire scores before and after the application ($p <0,05$). As a result, it can be said that the STEM activities realized with the 6E learning model increased significantly students' motivation toward science learning.

Keywords: *6E learning mode, STEM education, Science learning, Motivation*

1. Giriş

Teknolojide baş döndüren gelişmelerin yaşandığı 21. yüzyılda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi, yenilik, yaratıcılık ve problem çözme bakış açısıyla kültürün şekillenmesinde ve ekonomik kalkınmada önemli rol oynamaktadır (Cooper, R., & Heaverlo, C. 2013). Amerika başta olmak üzere birçok ülkede STEM bir hükümet politikası haline gelmiştir (National Academy of Engineering [NAE], 2010; National Research Council [NRC], 2012). Birçok Avrupa ve uzak doğu ülkelerinde STEM disiplinleri ve STEM eğitimine karşı ilgi oldukça artmıştır (Corlu, Capraro & Capraro, 2014; Fan & Ritz, 2014, s.8). Türkiye'de son yıllarda yayınlanan raporlar, öğrencilerin STEM eğitimi ve ülkedeki STEM işgücünün iyileştirilmesi konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacına uygun olarak reforma dayalı eğitim politikalarının önemini vurgulamaktadır (Ministry of National Education of Turkey [MoNE], 2009; Akgündüz et al., 2015). 21. yüzyıl teknoloji çağında yüksek potansiyele sahip üretken bireylerin birçok alanda yeterli bilgi birikimine sahip olmanın yanında özellikle mühendislik alanında yetkin olmaları oldukça önemlidir. STEM eğitimi farklı alanların oluşturduğu disiplinlerarası

bir yaklaşım olmakla birlikte esas vurgulanan noktanın teknoloji ve mühendislik olduğunu söylemek mümkündür. Mühendislik, doğası gereği disiplinlerarası bir yapıdadır ve mühendislerin genel olarak karşılaştığı problemleri çözmek için matematik ve fenni kullanmasını gerektirir.

Entegre STEM eğitimi, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi 21.yüzyıl becerilerini kazanarak gerçek dünya problemlerine disiplinlerarası yaklaşımlarla çözüm bulma çabası olarak değerlendirilmektedir (Bybee, 2010; Stohlmann, Moore, Roehrig ve McClelland, 2011). Bu süreçte fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi ve problemlere disiplinler arası bakış açısıyla yaklaşım, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak edinilen bilgi ve becerilerin ürüne dönüşmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğrenme gibi gerçek yaşam problemlerini çözmeye odaklanan öğrenci merkezli yaklaşımlar entegre STEM eğitiminin misyonu ile örtüşmektedir (Bransford, Vye ve Bateman, 2002; Smith, Douglas ve Cox, 2009; Mustafa, Ismail, Tasir ve Said, 2016).

STEM Eğitiminde 6E Öğrenme Modeli

STEM programlarının ve müfredat tasarımlarının analizinde; çözüm geliştirerek problem çözme ve sorgulama STEM entegrasyonunun iki büyük odağını oluşturmaktadır (Morrison, J., & R, Bartlett. 2009). Bu nedenle entegre STEM öğretimi sadece içerik bilgisine odaklanmak değil, aynı zamanda problem çözme becerileri ve sorgulamaya dayalı öğretim içermelidir. STEM öğrenme ortamları, sorgulamaya dayalı yaklaşımın kullanılması ile yaratıcılığı teşvik eder, ekip çalışması için fırsatlar sunar ve ezber bilgilerden ziyade araştırma-sorgulamayı vurgular (Wang, H., vd. 2011). Sorgulayıcı öğrenme ortamlarında bilimsel sorgulama çeşitli biçimlerde ele alınabilmektedir. Bu nedenle literatürde, sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinin farklı aşamalarda gerçekleştirildiği görülmektedir (Pedaste, M., vd. 2015). Bu süreçte, mühendislik tasarım döngüsünün de işletilmesi ile STEM eğitimi entegrasyonu sağlanabilir. Bu anlamda 6E öğrenme modeli (Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö.,Sarı. U, 2018). 6E öğrenme modeli, mühendislik tasarım ve sorgulama kavramlarını bütünleştirici bir şekilde en üst seviyeye çıkarmak için 5E öğretim modeline dayanarak geliştirilmiştir (Burke, 2014). Bu model, STEM'in teknoloji-technology (T) ve mühendislik-engineering (E) boyutunu bilinçli ve amaçlı bir şekilde kullanan öğrenci merkezli bir çerçeve sağlar. 6E öğrenme modeli, 5E modeliyle (Bybee, 2010) kıyaslandığında derinleştirme basamağının mühendislik ve zenginleştirme şeklinde iki basamak olarak geliştirildiği görülmektedir (Burke, 2014). Mühendislik (Engineer) aşamasında öğrencilere kavramların uygulaması yoluyla temel problem hakkında daha derin bir anlama gerçekleştirmek için fırsatlar sağlanır. Bu aşama, öğrencilerin sorgulama yaptığı ve problem çözümlerinde bilinçli tasarım kararları vermek için sorgulamayı mühendislik kavramlarıyla bütünleştirdikleri öğrenme aşamasıdır. Bu aşamada mühendisliğin disiplinlerarası niteliğinden faydalanarak fen dersinde öğrenme derinleştirilir. Zenginleştirme (Enrich) aşamasınında öğrenciler öğrendiklerini yeni durumlara ve yeni problemlere uygularlar. Bu esnada tasarım, modelleme, kaynaklar, sistemler ve etik değerleri kavramlarını anlar ve kullanırlar (Burke, 2014; Lai & Chu, 2017).Tablo 1.1'de 6E öğrenme modelinin uygulama aşamaları ve bu aşamalarda mühendislik tasarımın hangi süreçlerine yer verilebileceğine dair bir öneri sunulmuştur. Bu öneri doğrultusunda mühendislik tasarım ve bilimsel sorgulama bütünleştirilerek STEM öğretimi gerçekleştirilebilir (Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö., Sarı. U, 2018).

Tablo 1.1 *6E Modeli ile STEM Öğretim Aşamaları* (Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö., Sarı, U., 2018)

Mühendislik tasarım süreci	**6E öğrenme modeli (Burke, 2014)**
Problemin kapsamının belirlenmesi, ihtiyacın belirlenmesi (kriterler ve kısıtlamalar).	**Dikkat çekme (Engage)** Gerçek yaşam durumları ile dikkat çekilir, ön bilgileri ortaya çıkarılır, öğrenileceklerle ilgili bağlam oluşturulur. Öğrenciler bir öğretim görevi ile karşılaşır ve bu görevi tanımlarlar. Öğrenciler farklı fikirler öne sürmeye ve sorular sormaya teşvik edilir.
Olası çözümlerin geliştirilmesi için gerekli araştırmaların yapılması.	**Keşfetme (Explore)** Öğrenciler sorgulama süreçlerini kullanarak sorulara çözüm ararlar. Bu süreç tahmin etme, hipotez kurma, çözüme yönelik alternatif deneyler yapma ve sonuçları tartışmayı içerir. Öğrenciler takım halinde birlikte çalışırken paylaşmayı ve iletişim kurmayı gerektiren ortak deneyler gerçekleştirir. Sorgulama, veri analizi ve eleştirel düşünmeye vurgu yapılır.
Olası çözümlerin geliştirilmesi, en uygun çözümün seçilmesi.	**Açıklama (Explain)** Öğrenciler kendi keşfetme süreçlerinin sonuçlarını gözlem ve verileri kullanarak açıklar. Açıklamalardan genellemelere ulaşabilirler. Öğretmen geribildirim sunar, alternatif açıklamalarda bulunur, sorular sorar, açıklamaları genişletir ve değerlendirir.
Prototipin yapılması, test edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi.	**Mühendislik (Engineer)** Öğrenciler problemin çözümüne uygun tasarım kararları vermek için sorgulamayı mühendislik tasarımla bütünleştirirler. Çözüme yönelik tasarım geliştirme, prototip oluşturma, iyileştirme, değerlendirme ve yeniden tasarlama süreçleri gerçekleştirilir.

Çözümün paylaşılması, değerlendirme, iyileştirme.	**Zenginleştirme (Enrich)** Öğrencilere öğrendiklerini daha derinlemesine keşfetme ve kavramları daha karmaşık problemlere aktarma fırsatı sağlanır. Öğrenciler elde ettikleri bilgileri yeni durumlara, yeni problemlere ve günlük yaşama uygularlar.
	Değerlendirme (Evaluate) Öğrenciler kendi anlayış ve yeteneklerini değerlendirmeye teşvik edilir. Öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşma yolundaki gelişimleri değerlendirilir. Değerlendirme öğretim sürecin tamamını kapsar. Bu kapsamda rubrikler, öğretmen gözlemi, öğrenci görüşmeleri, portfolyolar ve ürünler kullanılabilir.

2. Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan STEM etkinliklerinin fen bilimleri öğrenime yönelik motivasyonlarını incelemek amacıyla deneysel desenlerden tek grup ön test – son test deneysel deseni kullanılmıştır. Bu desen tek bir gruba uygulanan aynı veri toplama araçları ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapıldığı bir desendir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Araştırmanın deseni Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. *Araştırmanın Modeli*

Ön Test	Uygulama	Son Test
Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği	6E öğrenme modeline uygun STEMetkinlikleri	Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim -öğretim yılında Ankara Pursaklar İlçesine bağlı bir ortaokulun 5.sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 24'ü erkek 26'sı kız öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri*

Cinsiyet	***f***	***%***
Kız	26	**52,0**
Erkek	24	**48,0**
Toplam	**50**	**100**

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin fen bilimleri dersinin araştırmacı tarafından yürütülüyor olması, etkinliklerin ve ölçeklerin uygulanmasında araştırmacının plan ve programın rahat yapılabileceği düşünülmüştür.

Verilerintoplanması/ Veri Toplama Aracı

Uygulama "Fen Bilimleri Dersi" kapsamında haftada 4 ders saati üzerinden 7 hafta sürmüştür. 5. Sınıf fen müfredatına uygun olacak şekilde yıkıcı doğa olayları, kuvvetin ölçülmesi, sürtünme kuvveti ve yaşamımızda elektrik konuları kapsamında 6E öğrenme modeline uygun etkinlikler gerçekleştirilmiştir**.**Araştırmada öğrencilerin 6E öğretim modeliyle uygulanan STEM etkinliklerinden önce ve sonra fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek için "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Motivasyon ölçeği, Tuan, Chin & Shieh (2005) tarafından geliştirilmiş, Students' Motivation Toward Science Learning (SMTSL) ölçeğinin Yılmaz ve Huyugüzel – Çavaş tarafından (2007) tarafından çevrilen Türkçe versiyonudur.Ölçek 6 faktörden oluşmaktadır:

1. Özyeterlik: Öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili durumlarda kendi yeterliliklerinin farkında olmalıdır.

2. Aktif Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin geçmiş deneyimlerinden elde ettikleri bilgileri yapılandırarak yeni öğretim durumuna uygulamada aktif olmalarıdır.

3. Fen Öğrenmenin Değeri: Öğrencilerin bilgiye ulaşmada bilimsel süreç becelerilerini kullanmalarını ve öğrendiklerini günlük yaşamlarına aktarmaları ve kullanmalıdır.

4. Performans Amacı: Öğrencilerin fen bilimleri öğrenmesinde birbirleri ve öğretmenleri ile etkileşim içinde olmalıdır.

5. Başarı Amacı: Öğrenciler başarıya ulaştıkça ve başarıyı tattıkça doyuma ulaşmasıdır.

6. Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik: Öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve teknikler öğrencilerin birbirleri ile olan etkileşimleri fen bilimleri öğrenimlerini etkiler.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık ve eşdeğer yarılama olmak üzere iki yöntemle hesaplanmıştır.Yılmaz, Huyugüzel – Çavaş ölçeğin Türkçeye uyarlanması için testteki 2 maddeyi çıkarmışlardır. Böylece ölçekte 28 olumlu, 5 olumsuz (ters puanlanan) toplamda 33 madde bulunmaktadır. Ölçek, öğrencilerin ifadeye katılma derecesini belirten 5'li likert tipindedir. Ölçeğin son formunun hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ,87 olarak bulunmuştur .Ölçeğin eşdeğer yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı ,89 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin her bir faktörü için Cronbach Alpha katsayısı

hesaplanmış ve bu katsayının ,54 ile ,85 arasında değiştiği bulunmuştur (Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2007). Ölçeğin bu araştırmada uygulanmasından sonra hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ,787 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 25 İstatistik yazılımıyla analiz edilmiştir. Motivasyon ölçeğinden elde edilen ön test – son test verileri bağımlı örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Bağımlı örneklem t testinde aynı örneklem üzerinde farklı zamanlarda ölçümler yapılarak grupların ortalaması kıyaslanır. Bağımlı örneklem t testi uygulanan işlemin örneklem üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını gösterir. Bağımlı örneklem t testi yalnızca normal dağılıma uygun örneklemlerde kullanılır. Dolayısıyla verilerin normallik testi Shapiro-Wilk testi ile yapılmış ve %95 güvenle verilerin normal dağılım sergilediği gözlenmiştir.

3. Bulgular

Analiz sonuçlarından; 6E öğrenme modeliyle gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin, araştırmaya katılan öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyonu üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir($p < 0,05$). Fark puanlarının yanı sıra ön test ve son test ortalamalarına bakılarak etki büyüklüğü Cohen's d hesaplanmıştır. Çalışmadaki gruplara ait sonuçlar arası farkın önemli olup olmadığını gösteren bir başka ölçüt ise cohen's d değeridir. Cohen genel bir öneri olmak üzere, d değerinin 0,2'den küçük olması durumunda, etki büyüklüğünün zayıf, 0.5 olması durumunda orta ve 0,8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli olarak tanımlanabileceğini söylemektedir (Kılıç, 2014). Veriler incelendiğinde Özyeterlik, Aktif Öğrenme Stratejileri, Fen Öğrenmenin Değeri, Başarı Amacı ve Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşurken, Performans Amacı alt boyutunda anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin ön test ve son test ortalamalarına göre istatiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 1. *Öntest ve Sontest Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Boyut	Test	N	X̄	SS	t	sd	p	Cohen's d
Özyeterlik (Self-efficacy)	Ön Test	50	3,1343	,52383	-6,177	49	,000	0.872
	Son Test	50	3,5886	,51842				
Aktif Öğrenme Stratejileri (Active learning strategies)	Ön Test	50	3,8257	,58674	-3,754	49	,000	0.563
	Son Test	50	4,1257	,47217				
Fen Öğrenmenin Değeri (Science learning value)	Ön Test	50	3,5600	,64015	-4,235	49	,000	0.897
	Son Test	50	4,1080	,58023				
Performans Amacı (Performance goal)	Ön Test	50	3,2067	,43586	-,565	49	,575	0.107
	Son Test	50	3,2600	,55651				
Başarı Amacı (Achievement goal)	Ön Test	50	3,5560	,69669	-3,844	49	,000	0.796
	Son Test	50	4,0880	,63908				
Öğrenme Ortamındaki Özendiricilik (Learning environment stimulation)	Ön Test	50	3,6900	,62453	-4,197	49	,000	0.857
	Son Test	50	4,1767	,50441				
Toplam(Total)	Ön Test	50	3,5170	,31309	-10,165	49	,000	1.416
	Son Test	50	3,9339	,27473				

4. Sonuç ve Tartışma

6E öğretim modeliyle uygulanan STEM etkinlikleri öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini artırır ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini sağlar (Ceylan, 2014; Morrison, 2006; Niess, 2005; Yıldırım, 2016; Wang, 2012). STEM eğitimi aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamda problem çözme becerilerini geliştirerek öğrendiklerini farklı problemlerin çözümünde kullanmalarına katkıda bulunur (Pekbay, 2017). Literatür incelendiğinde, STEM uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada önemli etkisi olduğuna ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Kong ve In-Cheol, 2014; Park ve Yoo, 2013; Yıldırım, 2016). Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere fen bilimleri dersinde öğrendiklerini kullanarak çözüm üretmeleri, onların fen bilimleri dersine karşı ilgisini artırır. Böylece fen bilimleri öğretim programının amaçlarından biri olan öğrencilerin Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerileri geliştirilebilir (MEB, 2018). Öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden, öğretim yöntem ve tekniklerinden, örenme ortamından ve öğretim programından etkilenen çok boyutlu bir yapıdır (Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2007). Öğrencilerin fen kavramlarını daha iyi anlamaları için motive olmaları ve bunu gerçekleştirmek için de aktif öğrenme stratejilerini harekete geçirmeleri öğrencilerin fen öğrenmelerine yönelik motivasyonlarını tanımlarken kullanılan iki önemli özelliktir (Lee ve Brophy, 1996). Motivasyon bilginin yapılandırılmasında ve kavramsal değişim süreçlerinde önemli bir etken olarak kabul edilir (Palmer, 2005). Öğrenciler fenle ilgili kavram ve etkinlikleri kendileri için önemli ve anlamlı olarak kabul ettiklerinde, sınıf içerisinde verilen görevlere ve yapılacak etkinliklere aktif olarak katılma konusunda istekli olacaklardır. Ancak öğrenciler öğrenilecek konuların kendileri için gerekli ve önemli olmadığını düşündüklerinde kalıcı örenme gerçekleşmeyecek, ezberleme yoluna gideceklerdir. Buda motivasyonlarını düşürecektir (Yılmaz ve Huyugüzel-Çavaş, 2007). Bu çalışmada STEM etkinliklerinde; öğrenciler aktif öğrenme sürecinde olmaları, gerçek yaşam problemine çözüm aramaları nedeniyle fen kavram ve etkinliklerinin kendileri için anlamlı olması, çözüm için mühendislik ürün ortaya koymaları, problemi çözüm bulma başarısı gibi nedenler öğrencilerin motivasyonlarının artmasında önemli etkenler olarak değerlendirilebilir. Fen Bilimleri Öğretim Programının temel amaçlarından bir diğeri; Öğrencilerin günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamaktır (MEB, 2018). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerinde STEM etkinlikleri bir kılavuz görevi görebilir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler karşılaştıkları bir problemi çözmek için hangi adımları uygulaması gerektiğini, bilgi ve birikimleri nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenir. Karşılaştıkları problemlere, geçmiş

tecrübelerinden yararlanarak özgün bir çözüm üretebilir. Öğrencilerin fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri kullanarak karşılaştıkları problemleri çözmeleri fen bilimleri dersini öğrenmeye yönelik motivasyonları artırır.

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Corlu, M. S., Öner, T., &. Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*: *Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. Retrieved from http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-Turkiye-Raporu-2015.pdf

Barlia, L., & Beth, M.E. (1999). *High school students' motivation to engage in conceptual change learning in science. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Boston, MA

Bransford, J. D., Vye, N., & Bateman, H. (2002). *Creating high-quality learning environments: Guidelines from research on how people learn*. In P. A. Graham & N. G. Stacey (Eds.), The knowledge economy and postsecondary education: Report of a workshop (pp. 159–197). Washington, DC: National Academy Press.

Burke, B .N. (2014). *The ITEEA 6E Learning by DeSIGN™ Model, Maximizing Informed Design and Inquiry in the Integrative STEM Classroom. Technology and Engineering Teacher*, 73 (6), 14-19.

Büyüköztürk, Ş., *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi, 2015.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (v). *Bilimsel araştırma yöntemleri* . (6. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (2010). *What is STEM education?. Science*, 329(5995), 996-996.

Ceylan, S. *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (fetemm) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma.* Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. Tez no: 372224

Cooper, R., & Heaverlo, C. (2013). *Problem solving and creativity and design: What influence do they have on girls' interest in STEM subject areas? American Journal of Engineering Education*, 4(1), 27-38.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). *Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. Education and Science*, 39(171), 74–85.

Fan, S., & Ritz, J. (2014). *International views of STEM education. In PATT-28 Research into Technological and Engineering Literacy Core Connections* (pp. 7-14). Orlando: International Technology and Engineering Educators Association. Retrieved from http://www.iteea.org/Conference/PATT/PATT28/Fan%20Ritz.pdf

Karamustafaoğlu, O., Tezel, Ö.,Sarı. U, (eds.). (2018). *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi* Ankara: Pegem Akademi.

Kılıç S. İstatistikî İfadeyle... / Statistically Speaking... Etki Büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*. 2014;1:44-46.

Milli Eğitim Bakanlığını 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı www.meb.gov.tr

Ministry of National Education (2009). MEB 2010-2014 stratejik planı [MoNE 2010-2014 strategic plan]. Ankara, Turkey: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Morrison, J., & Raymond Bartlett, V. (2009). *STEM as curriculum. Education*. 23, 28–31.

Moore T. & Richards L. G. (2012). *P-12 engineering education research and practice. Introduction to a Special Issue of Advances in Engineering Education*, 3 (2), 1-9.

Morrison, J. S. (2006). *TIES STEM education monograph series: Attributes of STEM education.* [Çevrim içi: https://www.partnersforpubliced.org/uploaded

Mustafa, N., Ismail, Z., Tasir, Z., & Mohamad Said, M. N. H. (2016). *A meta-analysis on effective strategies for integrated STEM education. Advanced ScienceLetters*, 22(12), 4225-4288. DOI: 10.1166/asl.2016.8111

National Academy of Engineering (NAE). (2005). Educating the engineer of 2020: Adapting engineering education to the new century. Washington, DC: *The National Academies Press.*

National Academy of Engineering. (2010). Committee on standards for K-12 engineering education. Washington, DC: *National Academies Press*

Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.

Palmer, D. (2005). A motivational view of constructivist-informed teaching. *International Journal of Science Education.* 27 (15), 1853-1881.

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong ,T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research.* 14, 47-61.

Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez No: 454935.

Stohlmann, M. Moore, T, Roehrig, G& McClelland, J. (2011). Year-long impressions of a middle school STEM integration program. *Middle School Journal*, 43(1), 32–40.

Tuan, Chin & Sheh (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, Vol 27(6), 634-659.

Yılmaz, H. & Çavaş, P. (2007*). Reliability and Validity Study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2015*). Adaption of Stem Attitude Scale to Turkish. Electronic Turkish Studies*, 10(3). 1117-1130.

Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. *Journal of Educationaland Practice.* 33(7), 23-33.

Wang, H. (2012*). A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration. (Doctoral dissertation)*. Retrieved from Proquest. (3494678)

Wang, H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1–13.

Müzik Teorisi Kitaplarının Alıştırma Boyutuna İlişkin Bir Analiz

Erdem ÇAĞLAR
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ecaglar@omu.edu.tr
Baran GÜLÜM
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
baran.gulum@omu.edu.tr
Ferit BULUT
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
ferit.bulut@omu.edu.tr

Özet

Mesleki müzik eğitimi, ses eğitimi, çalgı eğitimi ve kuram eğitimi şeklinde temel olarak üç eğitim türüne yönelik bir süreçtir. Bu eğitimler içerisinde, kuram eğitimi kapsamında, temel müzik kuramları kuramsal ve uygulamalı olarak ele alınması ve ayrıntılı biçimde işlenmesi bakımından son derece önemli bir eğitimdir. Kuram eğitimi mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda temel müzik kuramlarını içeren dersler ile yürütülmektedir. Söz konusu derslerde öğrenciler bir taraftan nota bilgisi, artikülasyon bilgisi, temel müzik terimleri, aralık, tonalite ve akor bilgisi gibi temel müzik kuramlarının önemli konularını pekiştirme imkânı bulurken bir taraftan da müziğin temel kurallarının müzik icrasında kullanımına yönelik uygulamalı boyutta yeterlilik kazanmaktadırlar. Dolayısıyla bu dersleri yürüten öğretmenlerin bir ders kitabı kullanması da öğrencilerin söz konusu yeterliklere sistematik bir şekilde ulaşmaları bakımından önemlidir. Öğretmenlerin bu alana yönelik yerli/yabancı, basımı devam eden/etmeyen ders kitaplarını bilmeleri, tanımaları, içerikleri ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olarak derslerinde bu kitapları kullanmaları ise nitelikli bir müzik teorisi eğitimi için bir gerekliliktir. Belirtilen görüşlerden hareket ile araştırmanın amacı, Türkiye'de ulusal yayınevleri tarafından basımı gerçekleşmiş müzik teorisi kitaplarını inceleyerek, söz konusu kitapların müzik teorisinin öğrenilmesine katkı sağlayacak olan alıştırma boyutlarını değerlendirmektir. Araştırma betimsel nitelikte bir araştırmadır. İlgili veriler literatür taraması ve doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de ulusal yayınevleri tarafından basımı gerçekleşmiş müzik teorisi kitapları, örneklemini ise bu kitaplar içinden ulaşılabilen 14 adet müzik teorisi kitabı oluşturmaktadır. Araştırma bulguları doğrultusunda, örneklemde yer alan 14 adet müzik teorisi kitabından 6 tanesinde teorik, 2 tanesinde ise hem teorik hem de uygulama içerikli alıştırmalar bulunduğu belirlenmiştir. Alıştırmalarda özellikle teorik içerikli alıştırmaların daha yoğun olarak kullanıldığı göze çarpmakta, uygulama içerikli alıştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda yer aldığı görülmektedir. Geriye kalan 6 müzik teorisi kitabında ise teorik veya uygulama içerikli alıştırmalara yer verilmediği, bu kitapların sadece konu anlatımlarını içerdiği tespit edilmiştir. Bu tespitlerden hareket ile müzik teorisyenlerinin kitaplarında teorik içerikli alıştırmalara daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Alıştırma, Müzik eğitimi, Müzik teorisi*

An Analysis Related to Exercise Aspect of Music Theory Books

Erdem ÇAĞLAR
Ondokuz Mayıs University
ecaglar@omu.edu.tr
Baran GÜLÜM
Ondokuz Mayıs University
baran.gulum@omu.edu.tr
Ferit BULUT
Ondokuz Mayıs University
ferit.bulut@omu.edu.tr

Abstract

Basically, professional music education is process oriented to three types of education which are vocal training, instrument training and theoretical education. Within these three types, basic music theory is a really important education and it is equally important to consider this subject theoretical and practical, and process in detail. Theoretical education is carried out in institutions providing professional music education with courses that contain basic music theories. In these courses, the students find opportunity to enhance important subjects as notation knowledge and articulation knowledge, basic musical terms, interval, tonality and chord knowledge at the same time they qualify in practical aspect of using basic music rules for musical performance. Therefore, the use of a textbook by teachers who teach these lessons is also important for the students to achieve systematic competence. It is necessary for teachers to know and recognize national / foreign textbooks –still being published or not– in this field and use them in their lessons with knowledge of the contents of these textbooks. In this context, the aim of the research is to examine music theory books which are publised by national presses in Turkey and to evaluate the exercise aspect of these books' contribution for learning music theory. This study is a descriptive research. Related data were obtained by literature review and document analysis. Music theory books which are publised by national presses in Turkey constitute this research's population. Its sample consist of 14 music theory books which are accessible. In the direction of the research findings, within these 14 music theory books, 6 of them include theoretical, 2 of them include both theoretical and practical. Theoretical exercices are used more frequently. Practical exercises are rare. The remaining 6 music theory books do not include theoretical and practical content exercises and only lecturing were found in these books. As a result of the findings, music theorists' books include theoretical exercises frequently.

Keywords: *Music education, Music theory, Exercise*

1. Giriş

İlkçağlardan bu yana insanoğlu kendisini sonraki nesillere anlatma ihtiyacı duymuştur. Bu amaçla yazıyı keşfederek kültürel aktarım yoluyla bilgilerini gelecek kuşaklarla paylaşabilme şansını elde edebilmiştir. 5000 yıllık yazılı tarih içerinde müzik yazısı da gelişim gösterebilmiştir. M.S. 5-6. yy.'da yaşamış Boethius müzik yazısının temelini oluşturan ilk kişilerden biridir. Bu amaçla notalara A-la, B-si gibi harf karşılıkları vermiştir. Ancak harfler müziğin bütün özelliklerini karşılamadığından

birtakım işaretler kullanılmış ve bunlara "neuma" denmiştir. Daha sonra ise Guidod'Arezzo bir ilahiden yararlanarak bugün kullandığımız nota isimlerini yaratmıştır. Müzik teorisi alanının ilk yapıtaşları bu şekilde oluşmuştur (Sözer, 1986:521).

Müzik teorisi eğitimi, müziksel duygu ve düşüncelerin kurallar içerisinde iletilmesini ve müzik dilinin anlaşılabilmesini sağlayan özel bir alandır. Bu alanda müziğe ilişkin kuramsal kavramlar ortak bir dile dönüştürülerek temellendirilir. Müziksel kavramlar ilişkilendirilir, gerekçelendirilir ve bir bütün oluşturacak şekilde biçimlendirilir. Müzik teorisi dersleri konservatuarlar, müzik öğretmenliği programları, müzik bilimleri bölümleri, güzel sanatlar liseleri gibi mesleki müzik eğitimi veren eğitim kurumlarında yer almaktadır. Bu dersin içeriği, ders süresi ve kredisi verildiği kuruma göre değişebilmektedir. Genellikle işitme eğitimi ile birlikte verilen müzik teorisi eğitimi, müzik eğitiminin en önemli alanlarından biridir.
Say, Müzik teorisini "müziğin temel ilke ve kavramlarını, onların öğelerini, gereçlerini ve bütün bunlarla ilgili soyutlamaları açık bir şekilde bir araya getiren bilgiler" olarak tanımlamaktadır. Genel müzik bilgileri ile birlikte işitme ve solfej çalışmalarıyla ilişki içindedir. Melodi, ritim, ölçü, perdeler, aralıklar, diziler,armoni, kontrpuan, biçim bilgisi, türler ve çeşitler, çalgı bilgisi, orkestra bilgisi gibi alt alanlar müzik teorisinin içeriğini oluşturmaktadır (Say, 2009:366).

Müzik teorisi, çalgı ve ses eğitimi gibi uygulamalı alanlar dışında da müzik okulları için önemli derslerden biridir. Teorik formasyon ile kompozisyonel tasarım ile müzikal estetik kavrayışındaki en önemli ilk basamaklardan biri olarak görülebilmektedir. Müziğin gramer ve sentaks özelliklerinin iyi anlaşılabilmesi müzisyenlerin yorumlarını güçlendirecektir (Çöloğlu&Arat, 2016:VII).

Problem cümlesi
Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda kullanılan müzik teorisi kitaplarında teorik ve uygulamalı alıştırma çalışmaları ne ölçüde yer almaktadır?

2. Yöntem
Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli ve verilerin toplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma modeli
Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modeli ile veriler elde edilmiştir.

Evren/Örneklem
Araştırma evrenini Türkiye'de mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda kullanılan müzik teorisi kitapları, örneklemini ise bu kaynaklar içindeki ulaşılabilen müzik teorisi kitapları oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması
Verilerin toplanmasında ilgili kaynaklar taranarak incelenmiş, alıştırma bölümlerinin bilgileri derlenerek tablolaştırılmıştır. Araştırmada alıştırma boyutunun içinde ödevlendirme ve soru bölümleri de yer almaktadır. Alıştırma olan kitapların konuları alt başlıklar halinde sınıflandırılmıştır. Alt basamakları olan alıştırmalar tek bir basamak olarak değerlendirilmiş ve tabloya sayısal veri olarak eklenmiş, teorik ve uygulama boyutları olmak üzere iki ana başlık halinde tablolarda yer almıştır. Tablolardaki konular kitaplarda yer aldığı sıra ile verilmiştir. Alıştırma boyutu olmayan kitaplarla ilgili bilgilere tablolarda yer verilmemiş, bu bilgiler sözel olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada aşağıda isimleri ve yazarları belirtilen 14 kitap incelenmiştir:
Temel Müzik Teorisi-Paraşkev Hacıev (çev:Ahter Destan), Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri-Aynur Elhankızı, Alıştırmalarla Müzik Teorisi-Yücel Köse, Müziğin Kitabı-Ahmet Say, Temel Müzik Teorisi-Oğuz Usman, Ünitelerle Müzik Teorisi-Serhat Akyol, Uygulamalı Müzik Teorisi-Nail Yavuzoğlu, Alıştırmalı Müzik Teorisi-Erdem Çöloğlu-Deniz Arat, Temel Müzik Teorisi-Turan Sağer, Müziğe Giriş-Otto Karolyi (çev: Mehmet Nemutlu), Müziğe Giden Yol-Lale Feridunoğlu, Mesleki Müzik Eğitiminde Müzik Teorisi Eğitimi-Serhat Yener, Temel Müzik Kuramları-Feridun Çalışır, Müzik Kuramı-Emel Çelebioğlu.

3. Bulgular ve Tartışma
Bu bölümde araştırma bulguları ve yorumları yer almaktadır. Kitaplardaki alıştırma sayılarının tablolar halinde verilmesi

Tablo 1. *Temel Müzik Teorisi kitabının alıştırma sayısına ilişkin tablo*

Yazar : Paraşkev HACIEV (çev:Ahter DESTAN)		
Konular	**Alıştırma Sayısı**	
	Teorik	Uygulamalı
Temel Kavramlar	55	3
Seslerin Yazılışı	47	1
Ritim-Metrum-Ölçü Sayısı-Ölçü	34	-
Aralıklar	61	-
Mod-Gam-Tonalite	101	4
Süslemeler	11	-
Nota Yazımında Kısaltmalar	-	-
Artikülasyon	-	-

Akorlar		31	5
Sözlük		-	-
	TOPLAM	340	13
	GENEL TOPLAM	353	

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere Hacıev'in Temel Müzik Teorisi kitabında alıştırma boyutunda en çok "*mod-gam-tonalite*" konusu ile ilgili olarak alıştırma (105 adet) yer almıştır, bunların 101'i teorik, 4'ü ise uygulamalıdır. Uygulamalı çalışmalarda ise en fazla 5 çalışmayla "*akorlar*" konusu göze çarpmaktadır. Yazar "*Nota Yazımında Kısaltmalar" ve "Artikülasyon"* konularında ise hiçbir çalışmaya gerek görmemiştir. Toplamda 353 çalışma (340 teorik-13 uygulamalı) kitapta yer almaktadır. Bu bulgulardan Paraşkev'in alıştırma boyutuna oldukça önem verdiği, en çok mod-gam-tonalite konusunu, daha sonra ise aralıklar ve temel kavramlar konularını teorik ödev/sorularla pekiştirmek istediği sonucu çıkarılabilir. Bütün konular kapsamında daha çok teorik çalışmalara yer verdiği, az da olsa uygulamalı çalışmalardan da yararlandığı söylenebilir.

Tablo 2. *Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Aynur ELHANKIZI			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
Ses		14	6
Nota Yazımı		73	5
Ritim-Metrum		49	4
Aralıklar		72	3
Mod-Gam-Tonalite		115	-
Majör ve Minör Gamlarında Kullanılan Aralıklar		33	-
Akorlar		163	3
Modlar-Kromatik Gamlar		37	-
Modülasyon, Tonalitelerin Akrabalığı		35	-
Nota Yazımında İşaretler		-	-
Müzik Terminolojisi		-	-
	TOPLAM	591	21
	GENEL TOPLAM	612	

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere Elhankızı'nın Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri kitabında alıştırma boyutunda en çok "*akorlar*" konusu ile ilgili olarak 163 teorik, 3 uygulamalı alıştırmaya, ikinci olarak da mod-gam-tonalite konusunda 115 teorik çalışmaya yer verilmiştir. Uygulamalı çalışmalarda ise en fazla 6 çalışmayla "*ses*" konusu göze çarpmaktadır. "*Nota Yazımında İşaretler" ve " Müzik Terminolojisi"* konularında ise yazar hiçbir çalışmaya gerek görmemiştir. Toplamda 612 çalışma (591 teorik-21 uygulamalı) kitapta yer almaktadır.

Bu bulgulardan Elhankızı'nın alıştırma boyutuna oldukça önem verdiği, en çok akorlar konusunu teorik ve uygulamalı çalışmalarla, daha sonra ise mod-gam-tonalite konusunu teorik ödev/sorularla pekiştirmek istediği sonucu çıkarılabilir. Bütün konular kapsamında daha çok teorik çalışmalara yer verdiği, uygulamalı çalışmalardan da yararlandığı söylenebilir.

Tablo 3. *Alıştırmalarla Müzik Teorisi kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Yücel KÖSE			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
Nota Yazısı		18	-
Perde ve Aralıklar		51	-
Dizge-Gam ve Tonalite		25	-
Akor Bilgisi		23	-
	TOPLAM	117	-
	GENEL TOPLAM	117	

Tablo 3'den de anlaşılacağı üzere Köse'nin Alıştırmalarla Müzik Teorisi kitabında alıştırma boyutunda en çok "*Perde ve Aralıklar*" konusu ile ilgili olarak sadece teorik alıştırmaya (51 adet) yer verilmiştir. Uygulamalı çalışma bulunmamakta, toplamda 117 çalışma kitapta yer almaktadır.

Bulgulardan Köse'nin Alıştırmalarla Müzik Teorisi kitabında, sadece teorik çalışmaları yeterli gördüğü, uygulamalı çalışmalara kitabında yer vermediği ve en çok perde ve aralıklar konusunda ödevlendirme/soru kullandığı söylenebilir.

Tablo 4. *Müziğin Kitabı kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo.*

Yazar: Ahmet SAY		
Konular	**Alıştırma Sayısı**	
	Teorik	Uygulamalı
Doğanın Sesleri, Müziğin Sesleri	-	-
Müzik Nedir, Nasıl Bir Sanattır?	-	-
Nota Bilgisi	-	-
Perdeler	-	-
Aralıklar	-	-
Diziler	-	-
Tonalite	-	-
Müziğin Üç Öğesi	-	-
Armoni	12	-
20. yy. Armonisi	-	-
Kontrpuan	-	-
Müzik Biçimleri	-	-
Solo Şarkı ve Koro	-	-
Çalgılar	-	-
Orkestra, Orkestra Şefi, Çalgı Toplulukları	-	-
Müzik Türleri	-	-
Terimler ve Kavramlar	-	-

Tablo 4'den de anlaşılacağı üzere Say'ın Müziğin Kitabı isimli kitabında alıştırma boyutunda sadece "*Armoni*" konusu ile ilgili olarak 12 adet teorik alıştırmaya yer verilmiştir. Bulgulardan Say'ın kitabında daha çok konu anlatımlarına yer verdiği söylenebilir.

Tablo 5. *Temel Müzik Teorisi kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Oğuz USMAN			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
Açıklamalar-Birinci Bölüm, Genel Bilgiler		7	-
Açıklamalar-İkinci Bölüm, Majör ve Minör Diziler		17	-
Üçüncü Bölüm, Aralıklar		32	-
Dördüncü Bölüm, Ritmik Öğeler		13	-
Beşinci Bölüm, Beşli Akorlar		23	-
Altıncı Bölüm, Yedili Akorlar		17	-
	TOPLAM	109	-
	GENEL TOPLAM	109	

Tablo 5'de de görüldüğü gibi Usman'ın Temel Müzik Teorisi kitabında alıştırma boyutunda en çok "*Aralıklar*" konusu ile ilgili olarak sadece teorik ödevlendirme/soruya (32 adet) yer verilmiştir. Uygulamalı çalışma bulunmamakta, toplamda 109 çalışma kitapta yer almaktadır.Bulgulardan Usman'ın bütün konular için teorik alıştırma boyutunu kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. *Ünitelerle Müzik Teorisi kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Serhat AKYOL			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
A.Genel Müzik Bilgileri		17	-
B-Ses Aralıkları		9	-
C-Diziler		4	-
D-Ton-Tonalite		9	-
E-Armoni		16	-
F-Müzik Yazısında Süsleme İşaretleri		2	-
G-Basit ve Bileşik Zamanlı Ölçülerde Sesli-Sessiz Sürelerle Ritim Yazabilme		4	-
H-Müzik Formlarında Temel Yapılar		-	-
I-Orkestrada Kullanılan Çalgılar		-	-
İ-Koro ve Yaylı Çalgı Grubu İçin Partisyon		-	-
	TOPLAM	61	-
	GENEL TOPLAM	61	

Tablo 6'de de görüldüğü gibi Akyol'un Ünitelerle Müzik Teorisi kitabında en çok "*Genel Müzik Bilgileri*" konusu (17 adet) ile "*Armoni*" konusunda (16 adet) teorik alıştırmaya yer verilmiştir. Uygulamalı çalışma bulunmamakta, toplamda 61 çalışma kitapta yer almaktadır. "*Müzik Formlarında Temel Yapılar",*" *Orkestrada Kullanılan Çalgılar", " Koro ve Yaylı Çalgı Grubu İçin Partisyon"* bölümlerinde ise ne teorik ne de uygulamalı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bulgulardan yazarın alıştırma kapsamında genel müzik bilgileri ile armoni konusuna önem verdiği, form bilgisi, çalgı ve partisyon konularında ise ödevlendirme/soruya gerek görmediği söylenebilir.

Tablo 7. *Uygulamalı Müzik Teorisi kitabının alıştırma boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Nail Yavuzoğlu			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
Porte, anahtar, sol anahtarı		7	-
Süre değerleri		8	-
Fa anahtarı		7	-
Nota yazım tekniği		2	-
Tam ve yarım ses, anarmoni		4	-
ölçü		7	-
Tam ve yarım seslerin çeşitleri		1	-
Tetrakortlar ve diziler		13	-
Donanım-ton, ton-donanım ilişkisi		3	-
Aralıklar		15	-
Akorlar		12	-
Tonalitenin tespiti		13	-
Ölçü, ölçülerde kuvvet dereceleri ve farklı ritmik yapılar		17	-
Genel olarak kullanılan terim ve şekiller		3	-
Oktav grupları		10	-
Tonalite, modalite, diziler		10	-
Bir modun içindeki durucu, yürüyücü konsonan aralıklar ve disonan aralıkların çözümü		5	-
transpozisyon		20	-
5'li akorların çevrimleri		7	-
akorların 4 partili olarak yazımı		5	-
Armonilemede temel yapı ve kadanslar		20	-
Disonan armoni, 7'li akorlar		19	-
7'li akorların modlar içerisinde bulundukları dereceler		2	-
7'li akorların beşaltı, üçdört,ikidört akorları		9	-
Dominant 7'li akorunun çözümü		5	-
	TOPLAM	224	-
	GENEL TOPLAM	224	

Tablo 7'de ifade edildiği gibi Yavuzoğlu'nun Uygulamalı Müzik Teorisi kitabında bütün bölümlerde alıştırma boyutuna yer verilmiştir. Bütün konulara dağınık olarak 1 ile 20 arasında alıştırma eklenmiştir. Uygulamalı çalışma bulunmamakta, toplamda 224 çalışma kitapta yer almaktadır.Bu bulgulardan Yavuzoğlu'nun Uygulamalı Müzik Teorisi kitabında bölüm başlıklarını daha ayrıntılı vererek her konu ile ilişkili teorik alıştırma kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. *Alıştırmalı Müzik Teorisi kitabının ödevlendirme/soru boyutuna ilişkin tablo*

Yazar: Erdem Çöloğlu-Deniz ARAT			
Konular		**Alıştırma Sayısı**	
		Teorik	Uygulamalı
Birinci ders		12	-
İkinci ders		-	-
Üçüncü ders		14	-
Dördüncü ders		11	-
Beşinci ders		10	-
Altıncı ders		12	-
Yedinci ders		10	-
Sekizinci ders		11	-
Dokuzuncu ders		10	-
Onuncu ders		-	-
ALIŞTIRMALARIN ÇÖZÜMLERİ		-	-
Deneme Sınavı		18	
	TOPLAM	108	-
	GENEL TOPLAM	108	

Tablo 8'de ifade edildiği gibi Çöloğlu ve Arat'ın Alıştırmalı Müzik Teorisi kitabında bütün bölümlerde ders numarası ile isimlendirme yapılmış, konular bu başlıklar altında yer almıştır. 2 bölüm hariç her bölümde teorik çalışmalara yer verilmiştir ve toplamda 108 çalışma kitapta yer almaktadır. Bu sonuçlardan yazarın kitabında sadece teorik çalışmalara ve deneme sınavına yer verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 9. *Alıştırma boyutu olan kitaplara ilişkin tablo*

	Hacıev		*Köse*		*Akyol*		*Elhankızı*		*Usman*		*Yavuzoğlu*		*Çöloğlu-Arat*		*Say*	
	Ödev/soru		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*		*Ödev/soru*	
	T	U	T	U	T	U	T	U	T	U	T	U	T	U	T	U
	332	12	117	-	63	-	554	21	109	-	224	-	108	-	12	
Toplam	345		117		63		575		109		224		108		12	

Tablo 9'da görüldüğü gibi incelenen müzik teorisi kitaplarında en çok alıştırma sayısı (575 çalışma) Elhankızı'nın Uygulamalı Temel Müzik Bilgileri kitabında yer almaktadır. Hacıev (332 çalışma) ve Yavuzoğlu (224 çalışma) da kullandıkları ödevlendirme/soru sayısı ile göze çarpmaktadırlar. Uygulamalı çalışmalarda en fazla alıştırma (21 çalışma) kullanan yazarın Elhankızı olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki tabloda yer almayan Temel Müzik Teorisi-Turan Sağer, Müziğe Giriş-Otto Karolyi (çev: Mehmet Nemutlu), Müziğe Giden Yol-Lale Feridunoğlu, Mesleki Müzik Eğitiminde Müzik Teorisi Eğitimi-Serhat Yener, Temel Müzik Kuramları-Feridun Çalışır, Müzik Kuramı-Emel Çelebioğlu'na ait müzik teorisi kitaplarında alıştırma boyutu bulunmamaktadır.

Tablo 10. *Kitaplarda en çok alıştırma kullanılan konular*

Yazar	*Konu*	t	u
Hacıev	*Mod-Gam-Tonalite*	101	4
	Aralıklar	61	-
Köse	Perde ve Aralıklar	51	-
	Dizge-Gam-Tonalite	25	-
Akyol	Genel Müzik Bilgileri	17	-
	Armoni	16	
Elhankızı	Akorlar	163	3
	Mod-gam-tonalite	115	-
Usman	Aralıklar	32	-
	Beşli Akorlar	23	-
Yavuzoğlu	Transpozisyon	20	-
	Armonide Temel Yapı Ve Kadanslar	20	-
Say	Armoni	12	-
	-	-	-

Yukarıdaki tabloda yazarların en çok alıştırma kullandığı konular yer almakta ve ilişkili konular aynı renkte gösterilmekte, beyaz olarak bırakılanlar ise farklı konulardan oluşmaktadır. Çöloğlu ve Arat'ın Alıştırmalı Müzik Teorisi kitabı kitabında konu başlıkları belirlenemediğinden tabloya alınamamıştır.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre incelenen 14 müzik teorisi kitabından 8'inde alıştırma boyutunun olduğu, bu kitapların 6 tanesinde sadece teorik, diğer 2 tanesinde ise hem teorik hem de uygulamalı alıştırma boyutlarının yer aldığı, kalan 6 müzik teorisi kitabında ise herhangi bir biçimde alıştırma boyutunun yer almadığı görülmektedir. Yazarların alıştırma boyutundan daha çok teorik çalışmalara yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bazı kitaplarda her konu sonrası, bazı kitaplarda ise konu aralarında bu boyutlar bulunmaktadır. Uygulamalı çalışmaların az olması, müzik teorisi konularının genellikle işitme dersi ile birlikte verilmesine bağlı olarak, uygulamanın işitme boyutunda yapılabileceği düşüncesinin yaygın olmasına bağlanabilir. Elde ettiğimiz sonuçlara dayanarak, şu önerilerde bulunabiliriz;

Müzik eğitimi teori ve uygulamanın iç içe geçtiği ve davranış tekrarlarının gerektiği bir sanat alanıdır. Bu doğrultuda alıştırmaların önemi daha iyi anlaşılabilmektedir. İncelenen kitapların bazılarında alıştırma boyutu görülse de bazılarında görülmemektedir. Buradan anlaşılmaktadır ki müzik teorisyenleri alıştırma boyutunu daha çok eğitimcilere ve öğrencilere bırakmaktadırlar. Ancak hem eğitimcilere hem de öğrencilere yol göstermesi bakımından teorik ve uygulamalı alıştırmaların müzik teorisi kitaplarında daha çok yer almaş önerilmektedir.

Kaynakça

Akyol, S. (2017) *Ünitelerle müzik teorisi*. İstanbul: Pan Yayınevi.
Çalışır, F. (). *Temel müzik kuramları*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
Çelebioğlu, E. (2008). *Müzik kuramı*. İstanbul: Bizim Kitaplar Yayınevi.
Çöloğlu, E., Arat, D. (2016). *Alıştırmalı müzik teorisi*. İstanbul: Pan Yayınevi.
Elhankızı, A. (2008) *Müziğin temel kuramları*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
Feridunoğlu, L. (2004). *Müziğe giden yol*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
Hacıev, P. (2005). *Temel müzik teorisi*. İstanbul: Pan Yayınevi.
Karolyi, O. (2005). *Müziğe giriş*. çev: M. Nemutlu. İstanbul: Pan Yayınevi.
Köse, Y. (2012). *Alıştırmalarla müzik teorisi*. İzmir: Arvo Yayınları.
Sağer, T. (2004). *Temel müzik teorisi,* İstanbul: Bemol Yayıncılık.
Say, A. (2006). *Müziğin kitabı*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
Say, A. (2009). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
Sözer, V. (1986). *Müzik ve müzisyenler ansiklopedisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
Usman, O. (2017). *Temel müzik teorisi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
Yavuzoğlu, N. (2010). *Müzik teorisi I*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
Yavuzoğlu, N. (2011). *Müzik teorisi II*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
Yener, S. (2010). *Müzik teorisi eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Görsel Kültür Eğitimi Bağlamında Yeni Müze Algısı ve Sergileme Farklılıkları

Merve EKİZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
merveekiz@hotmail.com
Dr. Mahir YERLİKAYA
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
mahir.yerlikaya@omu.edu.tr
Öğr. Gör. Sefa Ersan KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sefaersan.kaya@gop.edu.tr

Özet

Yirminci yüzyıl, tek düzeliğinve her alanda kalıplaşmış prensiplerin yıkıldığı, yerine bilim ve teknolojinin sosyal yaşamı etkilediği bir dönemdir. Özellikle bu dönemde deneysel gerçek ve sanal ortamda tasarımlarla boğulan görsel imgelerin, hayatın her alanında karşımıza çıkması sonucu bu dönemin sorunlarıyla mücadele edebilen nitelikli bir sanat ve görsel kültür eğitimi oldukça önem kazanmıştır. Görsel kültür etkililiğinin artırıldığı çağımızda müzelerin de buna ayak uydurarak bir eğitim aracına dönüşmesi söz konusudur. Görsel kültür öğelerini sergileme ve izleyicisiyle buluşturma görevini üstlenen müzeler, müze koleksiyonlarında ve sergilemedeki değişimler sayesinde ziyaretçileri ile daha etkileşimli bir alan yaratmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, tarihi unsurlar içeren müzelerden dijitalleşen çağdaş müzelere doğru yeni müze dinamikleri ve sergileme donanımları ile müzelerin evrimleşmesini görsel kültür açısından değerlendirmektir. Temsil ettikleri, donanımları, vizyonu, çeşitli görev ve işlevleri üzerinde durularak müze algısının bugünkü durumu örnekler üzerinden eleştirel bir şekilde ele alınarak derleme yöntemi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya bağlı olarak gelişmekte olan teknolojileri daha yakından takip eden ve görsel kültür içerisinde kendine geniş bir yer edinen müzelerin sunum ve sergileme donanımları görsel kültür eğitimi bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda teknolojik donanımlarla zenginleştirilen yeni müzelerin, görsel kültür eğitimini destekleyici, bireylerin sanatsal, kültürel ve toplumsal gelişimlerine ivme kazandıracak nitelikte olması gerektiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Görsel kültür, Görsel kültür eğitimi, Müze, Yeni müze*

New Museum Perception and Exhibition Differences in th eContext of Visual Culture

Merve EKİZ
Ondokuz Mayıs University
merveekiz@hotmail.com
Dr. Mahir YERLİKAYA
Ondokuz Mayıs University
mahir.yerlikaya@omu.edu.tr
Lecturer Sefa Ersan KAYA
Tokat GaziosmanpaşaUniversity
sefaersan.kaya@gop.edu.tr

Abstract

The twentieth century is the preiod in which science and technology affecting social life, by breaking down uniformity and stereotyped principles in every areas. Particularly in this period that visual images that are choked by designs in experimental real and virtual medium, a qualified art and visual culture education which is able to struggle the problems of this period as a result of confrontation in every field of life, has become very important. At the time when the visual culture effectiveness was increased, the museums would be transformed into an educational tool by keeping up with it. The museum, which has undertaken the task of exhibiton visual culture items and meeting audience, has created a more interactive space with its visitors thanks to the changes in museum collections and exhibitions. The aim of studying in this direction, it is to evaluate the evolution of the museums in terms of visual culture with the new museum dynamics and exhibition equipment towards the digitizing contemporary museums from the museums containing historical elements. The present situation of the museum perception has been tried to be explained with the method of critical examination through examples by focusing on their representation, their equipment, vision and various mission and functions. Depending on the research, the presentation and exhibiton equipment of the museums that follow the developing technologies more closely and have a wide place in the visual culture has been evaluated in the context of visual culture education. as the result of the investigation, it was seen that the new museums, that was enriched with technological equipment, must be supportive of the visual culture education and accelerate the individual's cultural, artistic and social development.

Keywords: *Visual culture, Visual culture education, Museum, New museum*

1. Giriş

Günümüzde görsel kültür, fiziksel anlamda orada bulunmanın dışında zamanın ve mekanın ötesinde, yaşamın her alanını etkileyen ve ondan etkilenen bir boyut kazanmıştır. Bu anlamda görsel kültür, değişmekte olan kültürlenme çabalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca görsel kültür çevremizde gördüğümüz bilişim çağı ile beraber evimize giren ya da sokakta gördüğümüz her şey ile ilgili olabilmektedir. Görsel kültür, telefon ve televizyonlarda, müze ve galerilerde, reklam tabelalarında karşımıza çıkarak günlük görsel deneyimlerimizi ve dolayısıyla yaşamımızı büyük ölçüde biçimlendirmektedir. Geçmişten bu yana insanlık tarihinin ve topluluklara ait kültür ve sanat öğelerinin sergilenmesi ve korunması görevinin müzelere verildiği görülmektedir. Ayrıca "kültürel bağlamda toplumları temsil eden, bir araya getiren; bilimsel ve sanatsal başarıların kültürel ve sosyal kayıtlarını koruyan karmaşık ve benzersiz sosyal ve kültürel kurumlardır" (Leinhart, Tittle, Knutson, 2002, s.2). Bu nedenle müzelerin kuruluş amacına uygun olarak bir toplumun öz kimliğini, kültürünü temsil etmesi ve çağının gereklerini yerine getirerek döneminde bulunduğu insan kitlelerine hitap edebilmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak çağın gereklerini yerine getiren ve bilişim çağı insanına hitap eden donanımlarla geliştirilmiş müzeler görsel kültür eğitimi aracı olarak da işlevlerini yerine getirmektedir.

Müzeler; görerek, işiterek, uygulama yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayan geçmiş, bugün ve geleceğin izlerini taşıyan öğrenme alanlarıdır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012, s.68). Ayrıca, sanatsal kültürel, tarihsel veya bilimsel ürünlerin sürekli olarak sergilenmesi amacıyla yapılan ve halka açık tutulan yapılar olarak tanımlanmaktadır. (Sözen, Tanyeli, 1987, s.168). Çağdaş anlamıyla müzeler; toplumun hizmetinde olan, insanın yaşadığı çevreye tanıklık etmiş malzemelerin toplanması, korunması ve sergilenmesini sağlayan ve eğitim, araştırma ve inceleme olanaklarına yer veren kar düşüncesinden bağımsız kurum olarak tanımlanmaktadır (Madran, 1999, s.6). Ayrıca müzelerin toplumun kültürel yapısını şekillendirmek ve bireylerin kültürel gelişimlerine ivme kazandırmak gibi toplumsal misyonları olduğu görülmektedir. Sandell'e (2001: 96) göre, müze ve galeriler toplumun sosyal yaşantısını ve gelişimini olumlu yönde etkileyecek potansiyele sahip kurumlardır.

Müzeler, eski uygarlıklarda yaratılan eser ve yaşam biçimleri ile ilişki kurma, sorgulama, yorumlama ve o anı yaşama yetisi kazandırırken buna bağlı olarak tarih bilincinin, estetik beğeninin oluşmasına ve düşünmeyi öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Kuruoğlu, 2002, s.276). Bu nedenle bireylerin kültürel ve estetik beğenisini artıran müzeler, toplumların kendi kültürel özelliklerini yansıtması ve bireylere bu bilincin kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca toplumun, uzun yıllar sonucu oluşan kültürel kimliğini ve maddi kültürünün gelecek nesillere aktarımı ile yakından ilgilidir (Ashley, 2005, s.5). Böylece sergiledikleri geleneksel eserler ile kültürlerini devam ettirirken çağdaş eserlere de yer vererek geçmişlerin yanı sıra geleceğin de tesis edildiğini göstermektedirler.

Çağdaş müzeler döneminin toplumlarındaki çeşitliliğin ve karmaşıklığın farkında olarak toplumdaki her birey için eşit imkanlar sağlayabilmelidir. Gurian (2006:3)'a göre "müzeler sosyal işlevleri artan toplumsal bellek merkezleridir". Bu nedenle toplumun sanata bakışını etkileyen ve onlara sanatı sevdiren, toplumun estetik beğeni düzeyini artıran alanlar olarak düşünülebilir. Ayrıca güncel sanatçıların eserlerini sergileyebilecekleri ve izleyicisiyle buluşturdukları bir platform olarak görülmektedir. Çağdaş müze anlayışı, müze koleksiyonlarında ve sergilemedeki değişimler sayesinde ziyaretçileri ile daha etkileşimli bir alan yaratmıştır. Müzelerdeki bu dönüşüm postmodern müzeleri ortaya çıkarmıştır. Message'a göre postmodern müzeler (2006:603), çağdaş fiziksel özellikleriyle toplumun kültür nesnelerinin, tarihi kalıntılarının paylaşıldığı yerlerdir. Bir başka deyişle postmodern müze, her şeyin 'post' olarak evrimleştiği, kültür nesnelerinin okunması ve yorumlanmasının zorlaştığı bir dönemde tüketim toplumu kavramının müzelere yansıması olarak düşünülmektedir. Bu nedenle bugünün müzelerinin karşılaştığı en büyük zorluk, eserler ile müze ziyaretçileri arasındaki diyalektiğe bağlı olarak estetik deneyim yaşatan nesnenin yorumlanmasıdır.

Farklı kimlik ve temaları içerebilen postmodern müzeler, geçmişin aksine daha karmaşık ve izleyicisinin anlamasını güçleştiren yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim postmodern müze ya da yeni müze anlayışıyla birlikte kültür, iletişim, öğrenme ve kimlik arasındaki ilişkileri kavramak yatmaktadır (Çıldır, 2015, s.32). Dolayısıyla görsel kültür bu ilişkileri kavramak için müze ziyaretçisine eleştirel bir bakış açısı kazandırarak görünenin ötesindeki anlam ve kavramları anlatmada önemli rol oynamaktadır.

Müze ve galeriler bünyesindeki belli bir konsept altında toplanan eserler ya da nesneler 'görsel kültür' öğeleri sunmaktadır. Bu bazen doğrudan bazen de dolaylı anlatımlarla yapılsa da bu görseller yoluyla bilinci şekillendirerek yeni imgelerin insan zihninde yer edinmesini sağlamaktadır. Bu nedenle müze ziyaretçileri etkileşimli bir alan içerisindeki eserleri okuma ve yorumlama yetisine sahip olmalıdır. Çünkü müze ziyaretçileri o ortamda etkin olurlar ve önceki deneyimleri aracılığıyla eserleri yeniden yorumlarlar. Bu deneyimleri görsel kültür ile ilişkili olan görsel araçlar (televizyon, web siteleri, filmler) yolu ile yeni deneyimlere doğru şekillenir.

Bugünün müzeleri geleneksel müzecilik aylayışının yanı sıra, izleyicisine ulaşmak için yeni iletişim stratejileri geliştirerek görsel kültür açısından zengin, alternatif sergileme atmosferleri oluşturmak ve izleyicisi ile yeni ilişki biçimleri geliştirmek zorundadır (Çalıkoğlu, 2009, s. 8). Bu nedenle müzeler, görsel kültür öğelerini kullanarak koleksiyonlarını saklama, koruma ve çağdaş sergileme yöntemlerini ziyaretçilerine etkili bir şekilde sunmayı amaçlamaktadırlar.

2. Yöntem

Bu nitel çalışmada, alan yazında yapılmış çalışmaların ele alınıp, bu çalışmaların anlamlı bir şekilde sınıflandırılıp eleştirel bir şekilde ele alınması (Erkuş, 2011, s.94-95) olan derleme yapılmıştır. Konuyla ilgili olan alan yazın taranmış ve örneklere bakılmıştır. Öncelikle müze kavramına ilişkin tanımlar üzerinden müzenin geçmişteki ve bugünkü durumu incelenmiştir. Elde edilen kaynaklar sergiledikleri görsel kültür öğelerine yer vermelerindeki öncelikleri, sergileme biçimleri, donanımları incelenmiş; görsel kültür eğitimi açısından etkileri çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Ulusal ve uluslararası bağlamda görsel kültür eğitimi ve müzeler alanındaki yazılı kaynaklar ve örneklerden edinilen bulgular çerçevesinde, görsel kültür eğitimi bağlamında müzelerin bugünkü durumu ve geçirdiği dönüşümler örnekler ile detaylandırılmıştır.

Görsel Kültür Eğitimi Bağlamında Müze Teknolojileri ve Yeni Müze Mekânları

Görsel kültür, postmodenizm ile birlikte gelişen işitmeye ve görmeye dayalı dijital imgelerin çoğaltılması ve yayımlanması ile ilgilenmektedir (Çıldır, 2015, s.24). Bir başka deyişle görsel kültür, geçmiş ve günümüzde gördüğümüz ve zihnimizde canlandırabildiğimiz her şeyi kapsamaktadır. Banard (1998), "görülebilen her şeyin görsel kültür öğesi olarak değerlendirilebilmesi için, onun bir toplumun inançlarını ve değerlerini yansıtan göstergeleri içinde barındırması gerektiğini" belirtmektedir. Buna bağlı olarak topluluklara ait kültür ve sanat öğelerinin sergilenmesi için oluşturulmuş müzelerin öz kimliğini, kültürünü temsil etmesi ve çağının gereklerini yerine getirerek döneminde bulunduğu insan kitlelerine hitap

edebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle kültürel açıdan toplumları temsil eden bir araya getiren, kültürel ve sosyal açıdan destekleyen kurumlar olarak düşünülmektedir.

Müzeler, eskiden var olan sorumluluklarının yanı sıra, bugün çok önemli bir görevi, "eğitim" görevini üstlenmişlerdir. Böylece müze ziyaretlerinin bilinçli ve sürekli olması, kültürlerarası doğru iletişim kanallarının oluşturulabilmesi için müzeler eğitsel rolünü yerine getirmek zorundadır (Buyurgan, Mercin, 2005, s.61). Yirminci yüzyılın ortalarında itibaren eğitim, müzelerin temel işlevlerinden biri olarak görülmüş ve müze koleksiyonlarına ulaşmaları için bir aracı haline gelmiştir. Projeksiyon, bilgisayar, lcd ekranlar, cep telefonları, mobil uygulamalar, sensörler, mikrofonlar, kablosuz ağ ile internet kullanımı sanat üretimine erişim ve sunum olanaklarını geliştirmiştir. Çoklu ortam araçları ile desteklenen sunumlar izleyicisinde fiziksel, ruhsal, duygusal bir alan yaratır. Ayrıca web 2.0 hareketi ile kullanıcı merkezli içerik geliştirmeyi amaçlayan programların artması sanat eserleri ile izleyicisinin çift taraflı bir etkileşim içerisinde olmasını sağlamaktadır. Günümüzdeki modern müzelerin, teknoloji ile sunum olanaklarının genişletildiği alternatif sergileme yöntemlerinin kullanıldığı farklı yaklaşımları bulunmaktadır. Bu araştırmada farklı yaklaşımların ve sergileme yöntemlerinin kullanıldığı müze türlerinden bazıları örnek olarak ele alınarak incelenmiştir. Böylece günümüzdeki müzelerin izledikleri yöntemler doğrultusunda görsel kültür eğitimi açısından ziyaretçisiyle nasıl etkileşime girdiği örnekler üzerinden değerlendirilmiştir. Bunlardan bazıları: sanal müzeler, dokunulabilir müzeler, mobil müze, vakıf müzeciliği, hayali müzeler gibi müze türleridir.

Hayali Müzeler

Görsel kültüre bağlı olarak gördüklerimizi okuma ve yorumlama konusunda 'hayali müzeler' farklı bir çığır açmıştır. Hayali müze *(La MuséeImanginaire), adını ve fikrini AndreMalraux'un müzecilik ve sanat tarihi üzerine yazdığı kitaptan almaktadır. Malraux, bu kitapta eserlerin fotoğraflarından oluşan, duvarları olmayan müzenin sanat deneyimi açısından etkilerini değerlendirmiştir* (Artun, 2017a, s.151).

Şekil 1. *AndreMalraux, Hayali Müze*

Malraux'un hayali müze tanımlamasından sonra müze ve eserlerine farklı bir açıdan bakılmaya başlanmıştır. Çünkü Malraux eserlerin müzeye girdiklerinde bir önem ve anlam kazandığını, müzeye girmeden önceki ortamdaki temsiliyetlerini ve manevi değerlerini yitirdiklerini söylemiştir. Örneğin kilisede dini desteklemesi için yapılan ve kilise duvarlarını süsleyen tablolar oradan alınıp müzelere konulduğunda artık dini bir sembol ve anlatım olmaktan öte sanat niteliği ön plana çıkan bir eser olmuştur (Artun, 2017b). Ayrıca her müzeyi mesafelerden dolayı istediğimiz zaman gezemeyiz. Bu nedenle bütün sınırları kaldıran hayali müzenin duvarları yoktur. Malraux için klasik anlamdaki müzelerin kısıtlamaları ortadan kaldırılmış müze alanında özgür bir ortam oluşturulmuştur.

Şekil 2. *AndreMalraux, Hayali Müze*

Geleneksel anlamda müzelerin koruma altına alma, yeniden sunma, arşivleme gibi uyguladığı yöntemler sayesinde eserlerin gelecek nesillere aktarımı sağlanır. Bu tür bir uygulama fotoğrafın röprodüksiyon olanağıyla gerçekleşir. Malraux'un hayali müzesi de bu uygulama temelinde, fotoğraflar ile oluşturulmuş bir müzedir. Sonraki aşama ise günümüz dünyasında kullanılan

dijital röprodüksiyonlardır. Her türlü nesnenin ve sanat eserinin fotoğrafları kitaplarda yer alırken günümüzde internet üzerinden sunulan görsellerle sağlanmaktadır. Bu sayede sadece bir alandaki araştırmacılar değil isteyen herkesin neredeyse her türlü bilgi ve belgeye ulaşması mümkün olmuştur. Böylece dünyanın her yerinden bilgiye ulaşmasını ve evrenselleşmesini sağlamıştır (Tekin, 2010, s.90).

Sanal Müzeler

Müze internet siteleri ve sanal müzeler, günümüz modern müzelerinin profilini en iyi şekilde yansıtan erişim ve iletişim kanalları olmaktadır. Hatta sanal müzeler, yeni bir müze türü olarak gelişmektedir (Okan, 2015,s. 193). Bu anlamda, müzelerin daha fazla kişiye ulaşmak için teknolojik adımlar atmaya başladığı ilk yapılanma sanal müzelerdir. Sanal müzelerde, sanal sergiler aracılığıyla izleyici için mesafeler ortadan kaldırılmış ve duvarsız mekânlar oluşturulmuştur. Böylece mekânların fiziksel olarak varlığına gerek kalmadan ziyaretçiye yeni olanaklar sağlandığı görülmektedir.

Her gün yüzlerce insan gerek bilimsel tecrübeler gerekse farklı kültürler hakkında bilgi edinmek için sanal müze ve galeri web sitelerini ziyaret etmektedir. Bu web siteleri, öğrenciler, üniversite araştırmacıları ve genel kullanıcılar gibi çok geniş ve çeşitli bir kitleye hitap etmektedir (Marty, Twidale,2004). Böylece sadece bir alandaki araştırmacılar değil isteyen herkesin ulaşımına imkan sağlanmaktadır. Hatta öğrenciler ve araştırmacılar internet yoluyla oluşturdukları web sitelerinde en ünlü tabloları sergilemekte ya da kendi fotoğraflarından da sanat yapıtları çıkarmaktadır (Tarvin, 2009).

Şekil 3**.** *Louvre Müzesi, Paris*

Sanal müzeler sayesinde dünyanın farklı yerlerindeki müzeleri gezebilirken farklı eklentiler müze eserlerine yakınlaşıp uzaklaşma ve döndürme imkânı da sunarak izleyicisine gerçeklik duygusunu farklı yollarla hissettirebilmektedir. Hatta üç boyutlu görme imkânı sağlayan sanal müzeler de mevcuttur. Örneğin, Belçika'daki hayvan büstleri ve iskeletlerinin sergilendiği bir müzenin[6] sanal sunumunda üç boyutlu görmeyi sağlayan eklentiler sayesinde gerçeklik duygusu artırılmaktadır.

Dokunulabilir Müzeler

Günümüzde müze eğitiminin önemli yaklaşımlardan biri de dokunulabilir müzelerdir. Bu konuda 'Philadelphia Lütfen Dokun' müzesi[2] önemli bir örnektir. Bu müze çocuklar için sergiler düzenleyip kentin ücralarındaki gruplara ulaşmıştır. Müzede çocuklar eser kopyalarıyla oynarken aileleri bilgilendirilmektedir (Atasoy, 1999, s.38).

Şekil 4. *PleaseTouchMuseum, Philadelphia ABD* [1]

Müzelerde dokunulabilir olarak giyilebilir sistemlerin kullanılması ve sanal gerçekliğin artırılması, etkileşimli bir deneyim yaşanmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca objeleri üç boyutlu algılamanın görsel sunumunun yanı sıra dokunarak bu nesnelerin tanıtımı yapılmaktadır. Bu müzelerde dokunulması yasak olan eserlerde sanal olarak dokunmalarını sağlayan sistemler sayesinde gerçek dokunma hissiyle inceleyebilmeleri sağlanmıştır.

1 https://www.pleasetouchmuseum.org

2 https://museum.larochelle.fr/espace-scientifique/collections-scientifiques/sciences-naturelles-zoologie.html

Şekil 5. *Le MuséedesSciencesNaturellesZoologie, Belçika Liège*[2]

Etkileşimli Müzeler (İnteraktif Müzeler)

Günümüzde etkileşimli müzeler ziyaretçilerin katılımıyla birden fazla duyuya hitap ederek duyusal bir alan oluşturan ve öğrenmeyi kolaylaştıran interaktif ve deneyimsel sunumlara ağırlık verilerek oluşturulmaktadır. Böylece ziyaretçilerin, sunumun bir parçası haline getirilmesi aidiyet duygusu yaşamaları ve görsel olarak gördüklerini farklı duyularla da desteklemeleri sağlanmaktadır. İnteraktif sunum ekranları, interaktif zeminler ve duvarlar, dijital gezi ekranları gibi ziyaretçilerin dokunarak, büyütüp küçülterek eserleri tüm ayrıntılarıyla inceleme, o eseri ya da tarihsel dönemi yaşarcasına gezme imkânı sağlamaktadır. Eserlerle ilgili bilgi veren dokunmatik ekranlar (touchscreeninteractives) ya da uygulamalar (ipadapp gibi) sanat eserinin nerede yapıldığı, malzemesi, yapım amacı gibi bilgilerin sunumunu yapabilmektedir. Hatta interaktif sistemlerin kullanıldığı sunumlarda işitsel olandan dokunsal olana kadar geniş bir skalada çeşit göstererek daha fazla ziyaretçi kitlesine hitap edebilmektedir. Örneğin, Hollanda' da bulunan sokak müzesi[3], GPS verilerinin kullanıldığı Apple uygulaması ile tarihi yerlerin geçmişte neye benzediğini göstererek ziyaretçilerine bugün ile geçmiş arasında bağlantı kurmalarına olanak sağlamaktadır. Türkiye'de ise Sakıp Sabancı Müzesi interaktif müzelerin örneklerinden biridir. Eser sunumları eserler hakkında bilgi veren gerçeklik öğeleri ile zenginleştirilmiştir.

Şekil 6. *Street Musium, Hollanda*

Gerçekliğin artırılmasına yönelik farklı dillerle desteklenen sözel anlatımların yer verildiği sunumlarda kimi zaman interaktif cam ekrana dokunduğunuzda eserin açıklamasını yapan farklı görsellerle desteklendiği görülmektedir. Ya da tarihsel bir anlatımda görselin video ile desteklenmesi ile o döneme ait bir anı ziyaretçisine yaşatabilmektedir (Eren, 2016).

Şekil 7. *İsviçre Arkeoloji Müzesi, Zürih*

4. Sonuç

Yeni çağın temel felsefesi olarak değerlendirilen postmodernizm ile gelişen bir terim olarak görsel kültür, çağdaş müzenin varlığını sürdürebilmesi amacıyla üzerinde durduğu bir konudur. Özellikle bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve müze algısıyla

bütünleşerek bir gelişim göstermesi müzelerin kendi yapılarını sorgulamasına ve yeniden değerlendirilmesine neden olduğu söylenebilir. Alışılmış anlamda nesnenin bilgi verdiği bir müze anlayışının yerini dijitalleşmenin kaynaklık ettiği donanımlarla nesnenin anlamının güçlendirildiği bir müze almıştır. Görsel olanın ışık, ses, film, video gibi eklentilerle desteklenmesi ve anlamının güçlendirilmesi sergi ziyaretçilerinin keşfetme ve yorumlama becerilerini artırmıştır.

Müze teknolojilerinin kullanımı ziyaretçileri ile nesneler arasındaki etkileşimi artırarak nesneyi farklı yollarla algılama ve anlamlandırma imkânı sağlamıştır. Daha fazla ziyaretçiye ve her yaş grubuna hitap etmek isteyen müzeler teknolojik olanaklardan yararlanarak koleksiyonlarını dokunulabilir ve etkileşimli hale getirmiştir.

Görsel kültürün yazılı kültüre oranla kullanımının artırıldığı çağımızda müzelerin de buna ayak uydurarak geliştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle daha bilinçli ve çağın gerekliliklerine paralel olarak müzelerin içerisinde farklı sunum alanları oluşturulmuş ve müzeler hayatın içerisine sokulmaya çalışılmıştır. Böylece toplumda geçmiş ile gelecek arasında bağlantılar kurabilen geleceğine yön çizen bireyler yetiştirmek amaçlanmış olduğu düşünülebilir. Gelişmekte olan teknolojileri, daha yakından takip etmek ve görsel kültür içerisinde kendine geniş bir yer edinen müzelerin sunumunda kullanımının öneminin arttığı görülmektedir.

Başlangıçtaki kurulma amacı eski eserlerin korunması ve sergilenmesi olan müzeler günümüzde pedagojik, sosyolojik ve psikolojik içerikleri eklenerek bu alanlarda farklı görevler üstlenmiştir (Şahan, 2005, 492). Ayrıca bu müzelerde çocuklar için oluşturulmuş özel bölümler onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini kolaylaştıracak sunumlarla etkileşimli hale getirilmiştir. Nitekim bu sayede görsel kültür ürünü olarak müzeler yaşamın içine sokulmuş farklı yaş gruplarının farklı öğrenme alanlarına hitap ederek öğrenmelerini kalıcı ve etkili hale getirmiştir.

Kaynakça

Artun, A.(2017a), *Mümkün Olmayan Müze Müzeler Ne Gösteriyor?*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Artun, A.(2017b), Hayali Müze, (http://www.aliartun.com/yazilar/hayali-muze/), (Erişim Tarihi: 06.05.2018).

Ashley, S. (2005), State Authority and the Public Sphere: Ideas on the Changing Role of the Museum as a Canadian Social Institution, *Museum and Society*, 3 (1), pp. 5-17. (https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/mas/article/view/61/78), (Erişim Tarihi: 25.05.2018).

Atasoy, S. (1999). *Müzecilikten Yansımalar*. İstanbul: Anka Yayınlar.

Banard, M. (1998). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür*. (Çeviri: G. Korkmaz) Ankara: Ütopya Yayınevi.

Buyurgan, S., Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi Ve Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayınları.

Buyurgan, S., Mercin, L. (2005). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara:Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Çalikoğlu, L. (2009). *Koleksiyon, Koleksiyonerlik Ve Müzecilik, Çağdaş Sanat Konuşmaları–4*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Çepni, S.(2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. (3.Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çıldır, Z. (2015), *Müzelerde Görsel Kültür Çalışmalarının Postmodern Sanat Eğıtimi Bağlamında Yapılandırılmasına İlişkin Hazırlanan Eğitim Paketinin Eğitimevlerinde Görevli Uzmanların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitimin Kültürel Temelleri Anadilim Dalı, Ankara.

Eren, E. (2016), Konuşan Müzeler İnteraktif Sergiler. (https://platosanatblog.wordpress.com/2016/10/17/konusan-muzeler-interaktif-sergiler/), (Erişim Tarihi: 25.05.2018).

Erkuş, A.(2011), *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. (3.Baskı), Ankara:.Seçkin Yayınları.

Gurian, H. E. (2006). *Civilizingthemuseum: Thecollectedwritings of ElaineHeumannGurian*, New York: Routledge.

https://museum.larochelle.fr/espace-scientifique/collections-scientifiques/sciences-naturelles-zoologie.html

https://www.pleasetouchmuseum.org

Kuruoğlu, N. (2002). Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı. *Uludağ üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 15 (1),* 275-285.

Madran, B. (1999). *Müze Türleri. Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Der. Tomur ATAGÖK. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Basım Yayın Merkezi s.3-20.

Marty,P.,Twidale, M. (2004), Lost in galleryspace: A conceptualframeworkforanalyzingtheusabilityflaws of museum Web sites, *First Mondaypeer-reviewedjournal on theınternet*, 9 (9).

Message, K. (2006). *The New Museum. InTheory, Culture&Society* (ed. M. Featherstone, c. Venn, R. Bishop, J. Phillips), 603-605, 23 (2-3).London: SAGE Publication.

Okan, B. (2015). Günümüzde Müzecilik Anlayışı. Anadolu Üniversitesi Sanat & Tasarım Dergisi, 5(9).

Sandell, R. (2001). Theruralcontext. InDodd, J.&Sandell, R., (Ed.) IncludingMuseums (pp. 95-97). Leicester: ResearchCentreforMuseumsandGalleries, Department of MuseumStudies, University of Leicester.

Sözen, M.,Tanyeli, U. (1987), *Sanat Kavramı Ve Terimleri Sözlüğü*. Istanbul: Remzi Yayınevi.

Şahan, M . (2005). Müze Ve Eğitim. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 487-501.

Tarvin, K., (2009). SeeingandBeingSeen: Teaching Visual Cultureto (Mostly) Non Art Education Studients, *TheİnternationalJournal Of Art Education*, p.1-22. (http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/periodical/2436_00010022.pdf), (Erişim Tarihi: 25.05.2018).

Tekin, N. (2010), *AndreMalraux'nun Hayali Müzesinin Çağdaş Sanat Politikaları Ve Güncel Sanat Projeleri Açısından Önemi. (*Yayınlanmış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Güzel Sanatlar Enstitüsü/Sinema-Tv Anasanat Dalı: İzmir.

Çağdaş Sanat Estetiğinin Alımlanması Sürecinde Sanat Eğitiminin Önemi

Merve EKİZ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
merveekiz@hotmail.com
Öğr. Gör. Sefa Ersan KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
sefaersan.kaya@gop.edu.tr

Özet

18. yüzyıldan sonra ortaya çıkan Sanayi Devrimi, toplumun sosyal ve kültürel alanda da bir takım dönüşümler yaşamasına neden olmuştur. Bu dönüşümlerin izleri zaman içerisinde sanat alanına da yansımıştır. Toplumun içinde bulunduğu duyusal birikimlerin yansıtıcısı olan sanat için, artık sıkı sıkıya bağlı kalınan prensipler yerini değişen malzemeler ve görsel sunumlara bıraktığından sanat nesnesi ile izleyicisi arasındaki diyalektiğin boyutları da farklı bir alana taşınmıştır. Nitekim alışılagelmiş sanat uygulamalarının değişmesi, alımlayıcısının sanat nesnesini anlamasını ve estetik bir haz yaşamasını zorlaştırmıştır. Bu araştırmada çağdaş sanat eserleri ve estetik diyalektiğinin incelenmesi ve sanat eğitiminin bu bağlamda kendine nasıl bir yer edinmesi gerektiği incelenmektedir. Buna bağlı olarak çağdaş sanatı anlayan, eleştiren, sorgulayan ve estetik olarak değerlendiren bir sanat izleyicisi için daha etkin ve geliştirilmiş bir sanat eğitiminin gerekli olduğu kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çağdaş sanat, Estetik, Sanat eğitimi*

The Importance of Art Education in the Perception Process of Contemporary Art Aesthetics

Merve EKİZ
Ondokuz Mayıs University
merveekiz@hotmail.com
LecturerSefa Ersan KAYA
Tokat Gaziosmanpaşa University
sefaersan.kaya@gop.edu.tr

Abstract

The Industrial Revolution, which emerged after the 18th century, has led to a number of transformations in the social and cultural field of society. The traces of these transformations are also reflected in the field of art over time. For the art which is the best reflection of the sensory accumulation in the society, the dimensions of the dialectic between the art object and the audience have also moved to a different area, because of the fact that the principles that are now strictly adhered to have left their place to changing materials and visual presentations. As a matter of fact, the change of the traditional art practices has made it difficult for the audience to understand the object of art and to live an aesthetic pleasure. In this research, it is examined how contemporary art works, aesthetic dialectics should be examined and how art education should take its place. Consequently, for an art audience who understands, criticizes, questioning and aesthetically evaluated contamporary art, has been become compulsory a more effective and improved arts education.

Keywords: *Contemporary art, Aesthetics, Art education*

1. Giriş

Geçmişten bu yana sanatsal gelişmeler insanın sosyal ve kültürel yaşantısını çevreleyen faktörlerden etkilenmiştir. Bu nedenle sanat eserini ve estetiğini anlamak sadece esere bakmak ile mümkün olmayacaktır. Bunun yanında sanatçısının etkilendiği toplumun ve döneminin koşullarını göz önüne almak gereklidir. Çünkü bir sanat eserinde sanatçısının olumlu ya da olumsuz deneyimlerine dayanan birikimleri yer almaktadır (Şaylan, 1999, s. 62). Özellikle 1960'lardan sonra toplumsal değişim hareketlerinin sonucu olarak, sanat ve estetik alanlarında yeni arayışların artması, nesneyi ve deneysel uygulamaları ön plana çıkaran özelliği ile tartışmalı bir alan yaratmıştır. Çağdaş sanat, tanımsal olarak ingilizce "conterporary art" kelimesinden dilimize çevrilmiştir. Bu konudaki terminoloji karmaşası nedeniyle, güncel sanat (current art) ile beraber kullanılmasına neden olmuştur. Bu iki kavramı, günümüzdeki sanata karşılık gelmesi anlamında aynı değerlendirenler olduğu gibi farklı olduğunu düşünenler de olmuştur. Nitekim her iki durumda da günümüzdeki sanata işaret eden çağdaş sanat ya da güncel sanat, modern sanattan sonra ortaya çıkan bir dönemi belirtmek için kullanılmaktadır (Artun, 2013, 7-9). Çağdaş sanat bu anlamda 1960'larda ilk belirtileri görülen sanat hareketlerinin 1980'lerde tamamen dönüşüm geçirmesine dayanmaktadır (Yılmaz, 2012, s. 37).

Her dönem beraberinde kendine has, dönemin özelliklerini yanıstan bir sanat anlayışını getirmiştir. Aynı zamanda "sanatın varlık nedeni hiç bir zaman aynı kalmaz" söyleminde bulunanlar için de sanatta değişmeyen kurallar veya durağanlık bulunmamaktadır. Bunun yerine sanat var olduğundan bu yana, farklı durumlarda çeşitlilik göstererek varlığını sürdürmüştür (Kavuran, 2003, s. 227). Özellikle 1900'lü yıllarda pek çok alanda yeni bir döneme girilmiştir. Ancak hepsinin de ortak paydası kusursuz sanat eserleri yaratmak yerine, çağını yansıtan duygu ve düşüncelerin sonuçları üzerinde araştırmalar yapmaktır. "Bu dönemlerde, sanatın kabul gören geleneksel tanım ve uygulamaları, estetik ve sanat disiplinleri yeniden gözden geçirilip alışılmadık sonuçlara ulaştırılmıştır" (Köksal, 2012, s. 123). Bu anlamda modern sanattan kopuş yaşanması ile daha önceki dönemlerde olduğu gibi belli bir disipline göre kategorilendirmek ya da net tarihsel dönemlere ayırıp incelenmesini sağlamak mümkün değildir.

Tarihsel olarak kimi uzman modern sanatın 1750'li yıllarda başladığını belirtirken kimi de 1890'lardan sonra ortaya konan sanat eserlerini kapsadığını ileri sürmektedir. Bu nedenle tarihsel bir süreç olarak sınırlandırılması zor olduğundan modern dönemde, "modern sanat ürünleri ya da bir başka deyişle 1890'lı yıllardan sonra üretilen sanat yapıtları sergilenmektedir. Kuşkusuz modern sanat kavramına anlam veren ölçüt, sanat ürününün yapıldığı tarih değil, belli bir estetik anlayışını yansıtmış olmasıdır" (Şaylan, 1999, s. 49). Bu dönemden sonra ortaya çıkan sanat ve düşünce akımları iç içe geçmiş ve eklektik bir yapı oluşturmuştur. Bu nedenle birini diğerinden net çizgilerle ayırmak mümkün değildir.

Çağdaş sanatın başlangıcı pek çok uzman için Empresyonizm olarak kabul edilse de aynı türde birden fazla sanat yapıtının ortaya konulduğu bir akımdan bahsedilemez. Empresyonizm döneminde kendine has bir uygulama ve estetik benzerlik görülürken çağdaş sanat için bunu söylemek mümkün değildir. Bu anlamda çağdaş sanatta birbirinden etkilenen ve devamı niteliğinde eserler yerine her sanatçı için kendi ile bütünleşecek ve onu diğerlerinden farklı kılacak sanat eserleri üretilme yoluna gidilmiştir. İçinde bulunduğu çağa uygun olarak her türlü bilginin ve nesnenin hızlı üretilmesi ve yayımlanması gibi sanatta da hızlı ve seri bir şekilde üretilmeye devam edilmektedir. Bir başka deyişle, "Üsluplar ve akımlar bilgi çağının hızıyla doğuyor ve kayboluyorlar" (Hillie, 2012, s. 500). Bu anlamda yirminci yüzyılda sanat alanındaki yeni arayışlar, hiç bir dönemde olmadığı kadar hız kazanmıştır. Sanatçı, sınırlarını aşma dürtüsüyle eserlerini ortaya koymuştur. "Klee'nin form, Mondrain'ın denge, Cezanné'ın renk, Picasso'nun algı incelemelerinin, sanatı bilimselliğe yöneltirken diğer yandan, Duchamp'ın readymade'leri, Warhol'un serigrafileri, Kosuth'un sözcükleri ve kavram üzerine yaptığı çalışmaların da sanatı farklı önermeler ve sorgulamalara götürmeye başladığı görülmektedir" (Bağatır, 2011, s. 24).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada çağdaş sanatın fiziksel ve biçimsel olarak diğer dönemlerden ayrılan estetik özellikleri üzerinde durularak izleyicisi açısından nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Ayrıca içinde bulunduğu koşulları yansıtan, belli bir biçime sahip olmayan bir dönemdeki sanatı anlamaya yönelik sanat eğitiminin gerekliliği ve önemi belirtilerek sonuca ulaşılmak amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ulusal ve uluslararası literatür ve alan taraması yapılarak betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve yöntem iki ayrı planda uygulanmıştır. Bunlar: belgesel tarama ve toplama, internette veri taramadır. Bu araştırma çerçevesinde çağdaş sanata yön veren bulgular ve örnekler incelenerek estetiği ve sanat eğitimindeki önemi irdelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırma probleminin çözüme kavuşturulması amacıyla; belgesel tarama (kitap, dergi, makale, bildiri, yabancı yayınlar gibi) ve internet ortamındaki verilerin taranarak iki ayrı planda tarama yoluyla toplanmıştır.

Veri Analizi

Belgesel tarama (kitap, dergi, makale, ansiklopedi, tez vb) ve internetten veri tarama yöntemleri ile elde edilen bilgiler toplanarak betimlenmiştir.

3. Bulgular

Çağdaş sanat estetiğini anlamak ve yorumlayabilmek için öncelikle estetik kavramının içeriğine bakmak gerekir. "Estetik sözcüğü Grekçe 'aesthesis' ya da 'aisthanesthai' sözcünden gelmektedir. 'Aesthesis' sözcüğü duyum, duyulur algı anlamına geldiği gibi 'aisthanesthai' sözcüğü de duyu ile algılamak anlamına gelir"(Tunalı, 1979, s.13).Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere estetik sözcüğü duyum ve duyularımızdan yola çıkar.Bu terim geçmişten bu yana beğeni, güzel-çirkin, yüce gibi ifadelerle beraber kullanılmıştır. Estetik, terim olarak, 18. yüzyılın ortalarından itibaren yeni bir felsefi alanı belirtmek için Alman filozof A.G. Baumgarten tarafından kullanılmıştır (Kagan,1993, s. 13). Baumgarten estetiği bir bilim olarak değerlendirmenin yanı sıra bir mantık olarak görmüştür. Ona göre estetik "Güzel' in yasalarının ortaya koymakla yükümlüydü" (Timuçin, 1998, s. 120). Bu anlamda Baumgarten düşünsel ve duyumsal alanı birlikte ele alarak soyut anlamda bir estetikten, somut anlamda güzelin kaynağı olan estetik sürecini başlatmış ve sanat eserlerinde bu estetik değer, bilimsel olarak da aranmaya başlanmıştır (Taşdelen, Yazıcı, 2012, s. 104). Bu nedenle estetiğin kendi alanında bir bilim olarak incelenmesi sanat eserlerinde güzeli arama çabası olarak düşünülmüştür. Bir başka deyişle, estetiğin nesnesi güzeldir ve güzel, insanın duygusunu yönlendiren estetik olanı belirlemesini sağlayan şeydir. (Altuğ, 2012, s. 211). Ancak estetiği somut olarak belirlemek demek onun sınırlarını belirleyip sanatçıları bu sınırlar içerisinde üretmeye zorlamak demek değildir (Ziss, 2009, s. 10).

Estetiğin bir bilim olarak düşünülmesi ilk olarak Baumgarten'in 'Estetik' adlı eserinde dile getirilse de estetik ve güzel üzerine söylemler Platon'a kadar dayanmaktadır. Platon'un estetik ve güzel anlayışı savunduğu idealist felsefeye dayanır ve 'mimesis' kuramı çerçevesinde taklidin taklidi olarak düşünülmektedir. Bu nedenle "Platon'a göre sanat, idealara katılmak, onlardan pay almak suretiyle daha önceden kazanılmış olan bilgilerin anımsanması yoluyla yapılan bir keşiftir" (Bozkurt, 1995, s. 89). Bu anlamda sanatçının amacı idealara ulaşmak, herkeste aynı güzellik duygusunu uyandıran ve değişmeyen bir estetik ile eserlerini sunmak olmalıdır. Ancak 18. Yüzyıla gelindiğinde, buna karşıt bir görüş olarak, Alman idealizmi ile gelişen estetik söylemlerinin Kant'ın 'güzel nedir' sorusu etrafında temellenen bir estetiğe dayandığı görülmektedir. Kant için estetik beğeni yargıları belirli kurallar ve sınırlar içerisinde değerlendirilemez. Ancak tamamen öznel olarak her bireyde değişkenlik gösteren bir olgu da değildir. Bu anlamda "Kant güzellik hakkındaki duyumun öznel yargılarımız ile uyum içinde olması yanında evrensel olarak da geçerli olması gerektiğini düşünür" (Bal, 2008, s. 84).

Modern estetiğin kurucusu olarak kabul edilen Kant, estetiği 'güzel nedir?' sorusuna verilebilecek cevaplar ile açıklamaya çalışmıştır. Güzeli, faydalıdan ayırarak, onun salt estetik değer olarak kabul edilmesi gerektiğini savunur. Çünkü fayda sağlamayan bir değer de insanda güzel duygusu uyandırabilir. Ancak Ziss'e göre, estetik sadece sanat ile de sınırlandırılamaz. Çevremizde gördüğümüz ilgimizi çeken güzel-çirkin her şey her şey estetiğin alanına girebilmektedir (Turgut, 1993, s.140). Bu anlamda güzeli arama çabaları felsefe düşünürleri için çirkini de anlamaya itmektedir. Çünkü çirkin de doğrudan güzel ve estetik ile ilgilidir, ayrıca güzelin karşıtı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan sanat güzel kadar çirkini de kendine konu olarak alabilir. Modern anlamda güzel için sanatçı çirkini de konu alarak yaratıcı bir şekilde ortaya koyabilir. Bu sanatçının ustalıkla ve yaratıcılıkla oluşturduğu bir bütündür (Yılmaz, 2009a, s. 41). Örneğin Francisco Goya'nın resimlerinde olduğu gibi sanatçı çirkin bir olguyu güzel bir şekilde ve titizlikle resimlerine yansıtabilir.

Şekil 1. *Francisco Goya*, ***Saturn Devouring His Son,*** *1819–1823*

Modern dönemden önce idealizmin etkisinde kusursuz insan figürleri ve portreler vardı. Bu bağlamda çirkin sayılabilecek hiç bir şey sanatın parçası olamazdı. Çünkü estetik olarak, güzel olan ideaya yaklaştığı kadar güzel sayılırdı. Daha sonraki dönemde ise realizmin ağır bastığı bir sanat anlayışına dayanarak sanat, gerçeğe yaklaştığı oranda güzel ve değerli olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde gerçeği olduğu gibi birebir taklit etmek esas alınır ki Rönesans'ın en büyük ustalarından Michelangelo, Musa heykelini tamamladıktan sonra gerçekliğine kendi bile inanarak "konuş benimle" demiştir (Şaylan, 1999, s. 51).

Freud için, sanatçı ve sanat eserinin izleyicisinin biliçaltı birbirine ne denli yakın olursa sanat eserinden alınan haz da o denli fazla olacaktır. Estetik haz alınması ise eserin biçimsel ve içeriksel olarak anlaşılmasına ve alımlanmasına bağlıdır. Freud'un savunduğu bilinçaltı durumlarına göre sanatçı, sanat eserini üreterek ve izleyicisiyle buluşturarak bilinçaltı yükünden kurtulur, sanat izleyicisi ise bunu sanat yapıtına bilinçsel olarak katılarak gerçekleştirir. (Bozkurt, 1995, s. 182). Bu nedenle eserin doğru bir şekilde okunması sanat eserinin anlaşılması açısından önem kazanmaktadır. Ancak sanat eserinin anlaşılması ve değerlendirilmesi estetik nitelikleri kavramadan mümkün değildir (Kagan,1993,s.205).

Estetik ile ilgili farklı bakış açıları olsa da herkesin görüş birliğine vardığı bir tanım hiç bir zaman olmamıştır. Genel sanat kuramı, evrim yasalarını ve sanatsal yaratımın özünü inceleyen bilim iken estetik de sanatta ve gerçeklikte güzelin bilimi olmuştur (Timuçin, 1998, s. 120). Estetik konusundaki ve tanımındaki tartışmalar yüzyıllardır devam ederken estetiğin kendisi de değişerek farklı tartışmaları beraberinde getirmiştir. Özellikle çağımızın estetiği ne Baumgarten'in estetik ve mantık diyalektiğine dayanıyor ne de güzelin sınırlarını çizen bir duyusal alan oluşturmakla kalıyor. Artık kendi sınırlarını aşan bir estetik ve sanat anlayışı ile karşı karşıyayız. Dolayısıyla bu durum izleyiciyi yeni estetik arayış, değer ve sistemleri araştırarak anlamaya yönlendirmektedir. Bugünkü anlamda estetiğin tanımı ve sınırları belirlenebilmiş değil, böyle bir estetik "topluma ve teknolojiye dayalı bir tümel-evrensel, ama, aynı zamanda insansal bir bilim olacaktır" (Tunalı, 2007, s. 18). Dolayısıyla her sanatçı içinde bulunduğu toplumdan ve koşullardan etkilenerek eserlerini ortaya koymuştur. Bu nedenle sanatçının etkilendiği toplumsal ve sosyolojik koşulları da göz önüne almak gerekir. Çağdaş sanatın beslendiği toplum, aydınlanma çağı ve endüstri devriminin sonucunda siyasi, sosyal ve kültürel pek çok alanda değişim geçirmiş bir kaynak olarak karşımıza çıkar. Nitekim çağdaş sanat sanatçılarının modern dönemde olduğu gibi belli kuralları olan ve güzeli arayan sanat anlayışını yansıtması beklenemez. Çağdaş sanat için estetik, gereklilik olmaktan çıkarılmış ve onun yerine sanatın içerisine çirkin, kötü, iğrenç ya da tiksindirici diyebileceğimiz betimlemeler yerleşmiştir. Sanatta güzeli arayan ve estetik bir haz alan izleyici için artık farklı duygular uyandırması hatta çoğu zaman onu şaşırtarak beklenmedik hisleri beraberinde getirmesi yeterli görülmüştür. İzleyici ya da başka bir deyişle sanat eserinin alımlayıcı kitlesi için estetik bir eserde güzeli aramak zorlaşmış, bunun yerine farklı hislerle sanatçı ile empati kurabilme yoluna itilmiştir.

Günümüz sanatında estetik ya da güzel, sanat için bir önkoşul olmaktan çıkarılmıştır. Önceden sanatsal olanın estetik olması birincil koşul olarak görülmekteydi. Onu sanatsal yapan estetik ve güzel oluşuydu. Ancak günümüzde bu durum değişmiş, güzel olmayan hatta tersi duygular uyandırabilecek sanat eserleri ile karşılaşılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2009b, s. 191). Çağdaş sanatçılar sadece biçimi ön plana çıkaran uygulamalar yapmamış küreselleşme ile önemi artan sosyo-kültürel konularda gündelik yaşamı etkileyen olgular üzerine eğilmişlerdir (Uçar,2014,17). Böylece sanatın uygulanma yöntemleri değiştikçe izleyicinin eser karşısındaki tutumu ve sanat eserinin izleyiciden beklentisi de değişmiştir. Farklı uygulama biçimleri birbiri içine geçerek melez bir yapı meydana getirmiştir. Böylece izleyici kitlesinin aktif olarak katılımda bulunabileceği sanat çalışmaları ortaya çıkarılmıştır. Nitekim bu yeni anlayışı benimseme çabasında olan izleyici geçmişin sanatıyla bağlantı kuramadığı için karmaşık gibi gözüken bir yapı meydana gelmiştir (Kılıç, Altıntaş, 2016, 188).

Özellikle 1900'lü yıllarda sanatsal farklı uygulamalar görülmeye başlanmıştır. Özellikle Duchamp'ın pisuarının estetik bir haz uyandırması bir yana 'bu niçin sanattır' sorununun cevabını düşünmeye sevk etmiştir. Çünkü Duchamp için sanat eserinin estetik olması gerekli değildir, sanatçının onu düşünmüş ve tasarlamış olması ona bir anlam yüklemesi dahi sanat eseri olması için yeterlidir. Hatta sanat nesnesini sanatçının kendi bile üretmemiş olabilir. Onu kendi işlev ve bağlamından koparıp, yüklediği anlam ile sunulmaya ve görülmeye değer bir eser olarak değerlendirebilir. Bu anlamda düşünce, nesnenin önüne geçirilmiş, sanat ise sanatçının edimi olmaktan çıkarılmıştır. Örneğin; Duchamp zihninde bir mutfak taburesine tekerlek takma fikrini paylaşmış ve bu dünyanın her yerinde sergilenen bir çalışma olarak değer görmüştür. Ancak, "Duchamp, zihninde böyle bir iş tasarladığından söz ediyor ama gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dair bilgi vermiyor. Muhtemelen düşünmüş ama uygulamamıştı." (Yılmaz, 2012, s. 193).

Şekil 2. *Marcel Duchamp, Bicycle Wheel, 1951*

Sanatta ortaya konulan çalışma ve teori iç içe geçmiş bir birliktelik olarak görülmektedir. Teori bu anlamda sanatçının nasıl düşündüğünü izleyicisine sunmak için izlediği bir yoldur. Sanat tarihi boyunca üslup biçime bağlı kalmış ve biçimin önüne geçememiştir. Bu anlamda her dönem sanatçının kendinden öncekilere bağlı belli noktalarda bağlı kalarak onu ileri götürecek bir düşünsel alt yapıya sahip olması beklenir. Bu nedenle hep bir öncekine benzeme ve bir öncekinin değerlerine sahip olma ihtiyacı gerekli görülmüştür. Ancak kavramsal sanatta düşünsel olanın, uygulamanın önüne geçtiği ve önceki dönemi taklit eden benzeşim bağlamına sahip olmadığı görülmektedir. Bu anlamda Duchamp, taklit edilemez bir sanat fikrini ortaya koymuştur. Duchamp'ın sadece eserlerini taklit edebilirsiniz, ancak onun fikrini ve düşünüşünü taklit etmiş olmazsınız. Bu nedenle çağdaş sanat eserlerinde genel geçer sanat değerlerinin, sanatsal olarak kabul edilebilmesi için estetik olarak onaylanmış örneklerine benzemesi önkoşuldur. Ancak Duchamp'tan sonra öncekilere bağlı kalma ve senteze kavuşmuş sanat eserlerinin yerini sadece kendine özgü sanat fikirlerinin ve düşünüşün yer aldığı görülmektedir (Beykal, 1993).

Duchamp gibi Andy Warhol da döneminin en çarpıcı örneklerini veren ve estetiği bir kez daha sorgulatan sanatçılardan biridir. Warhol için sanat yaşamın bir yansıması olmalıdır. Bu nedenle kendini makine gibi görerek gündelik hayattan aldığı nesneleri çalışmalarında kullanmıştır. Warhol'un eserleri herhangi bir anlam içermeksizin günlük yaşamın imgelerini barındıran bir düzenlemeden meydana gelmektedir (Krause, 2005, s.116)."Warhol, yaratıcı eylemden kendini çekerek, sanatın öznesini, sanatçıyı ortadan kaldırma yolunda en uç noktaya girmiştir" (Baudrillard, 2012, s.58).

Şekil 3. Andy Warhol, *Campbell's Soup Cans*, 1962

Elbette bu örnekler çağdaş sanatın bu günkü durumunu anlamak ve onların sanatta estetiğe yaklaşımları ile nasıl bir kırılma dönemine girdiğini göstermek için verilebilecek isimlerden sadece bir kaçıdır. Daha sonraki dönemde estetiğin gerekli görülmediği sanat uygulamaları artarak karşımıza çıkmıştır. Estetik bir haz uyandırmak bir yana, izleyicisi için bir 'his' uyandırması bile yeterli görülmektedir. Bu his zaman zaman sanatçı için, 'güzel'in sanat eserine bir değer kazandırmasının eleştirilmesi yönünde bile olabilmektedir. Örneğin;1961 yılında Piero Manzoni, 90 tane konserve kutusuna 'sanatçının dışkısı' anlamına gelen 'Artist's Shit' yazarak kendi düşüncesinde bir metaforu sunmuştur. Burada sanatçının dikkat çekmek istediği düşünce, kapalı bir kutunun üstündeki yazı ile içinde ne olduğunu düşündürmesi ve bu anlamda sanata getirdiği eleştiridir.

Şekil 4. *Piero Manzoni, Artist's Shit, 1961*

Piero Manzoni da Duchamp gibi düşünceyi nesnenin üzerinde tutmuş ve izleyicisi için zihninde canlandırdığının aktarımını bu şekilde sağlamıştır. Bu nedenle çağdaş sanatın bulunduğu durum göz önüne alınarak estetiğinin ya da estetiksizliğinin sorgulanması kaçınılmaz bir durumdur. Çünkü çağdaş sanat için sanat felsefesi üzerine kurulu güzel kavramına odaklanmış ya da Kant idealizmine dayanan bir estetikten bahsetmek imkansızdır. Bu nedenle çağdaş sanat ile bütünleşen estetik ya da bir başka deyişle estetiksizliği tanımlamak için 'trans-estetik', 'post estetik' gibi kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. "Bir sanat yapıtında, biçimin içerikten, öznel olanın nesnel olandan daha ağır basması, böyle bir yapıtın insan varlığının duygusal ve düşünsel yanına karşılık gelmesi, sanatı bilimden çok felsefeye yaklaştırır" (Özçınar, 1999, s. 116). Bu nedenle sanat somut olan nesnenin gerçekliğinden daha çok metafiziğe yaklaştırılmış ve insanların gördüklerini anlaması ve belli bir çıkarımda bulunabilmesi zorlaştırılmıştır.

19. ve 20.yüzyılda sanatın güzel ile olan diyalektiğinden tamamen uzaklaşılmış bunun yerine bayağı ve çirkin olan sanat nesneleri sergilenmeye başlanmıştır. Hatta üretim ve tüketiminin hız kazanmasıyla sanat için atfedilen değere eleştiri niteliğinde farklı sanatçılar eleştirel eserler sergilemiştir. Bu durum bize çok çirkin olarak gelen bir şeyin sanatın etkisinin azaldığını göstermek için değil, farklı yön ve düşünce arayışlarının ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. "Karmaşıklaşan dünyada, zaten yapısı gereği kapalı ve çok anlamlı olan sanatsal yapının çözümlenmesi de, anlamlandırılması da güçleşmektedir" (Arda, 2008, s. 154).

"Sanat yapıtları bizde acı, korku, keder, sevinç, coşku, huzur, dinginlik, hayranlık, hoşlanma haz vb. türünden duygular uyandırmakta, bizi sarsarak derinden etkilemekte ya da içimize belli bir ölçü ve düzen getirmektedir" (Yetişen, 1998, s. 82). Dolayısıyla sanat yapıtlarının genel olarak uyandırması beklenen duygular, çağdaş sanat için düşünüldüğünde durum biraz karmaşıklaşır. Çünkü çağdaş sanatta bu durumdan bahsetmek oldukça güçtür. Burada sanatçı kendini diğerlerinden farklı kılan ve mevcut durumu aşan bir arayış içinde anlaşılması daha da zor bir eser sergileme yoluna gitmektedir. Baudrillard'ın da bahsettiği üzere; "bugün resimden ve sanattan bahsetmek oldukça zordur. Çünkü resim çoğu zaman, artık görülmeyi değil görsel olarak soğurulmayı ve ardında iz bırakmadan dolaşıma girmeyi istiyor" (Baudrillard, 2012, s. 31). Bunun en iyi örneği ise Hayward Galeri'de sergilenen 'Invisible: Art of The Unseen' adlı sergide görülmektedir. Bu sergide eserler görünmez bir şekilde boş çerçevelerden ve kaidelerden oluşuyor. Sergide sanatçılar arasında Andy Warhol, Yoko Ono, Lai Chih-Sheng, Yves Klein gibi ünlü sanatçıların eserleri görünmez mürekkeple boyanarak, bakmak ve görmek arasındaki fark vurgulanmaya çalışılmıştır. Burada izleyici için belli yönlendirmeler olmaksızın kendi kendine anlam ve çıkarımda bulunması beklendiğinden alımlama estetiğini en uç noktaya götürebilecek bir sunum söz konusudur.

Şekil 5. *Invisible. Art about the Unseen, İngiltere, 1957-2012*

Bir sanat eseri, sadece sanatçının edimi sonucu ortaya konulduğunda tamamlanmış sayılmaz. Bu süreci tamamlamak için, sanat eserini değerlendirme ve alımlama süzgecinden geçirecek bir izleyiciye-estetik özneye ihtiyaç vardır. Bu nedenle sanat eseri, sanatçının ne anlattığı ile yetinmeyip estetik öznenin alımlama süreci sonunda eseri bütünleyen bir anlam yüklemesi ile şekillenir ve tamamlanabilir. Dolayısıyla estetik öznenin önceki deneyimlerine ve yaşantılarına bağlı olarak hazırbulunuşluluğu

önemli bir rol oynamaktadır. Farklı bakış açıları ile farklı görüşlerin ortaya çıkması ya da öznel görüşlerin yanılgı ile sonuçlanması söz konusu olabilmektedir (Karayağmurlar,2 007, s.3). Bu nedenle çağındaki sanat eserlerini eleştirel olarak değerlendirebilen bireylere ve bunu sağlayabilecek nitelikte sanat eğitimine gereksinim duyulmaktadır.

Çağdaş Sanat ve Sanat Eğitimi

Sanat nasıl tarihsel süreç içerisinde gelişim gösterip kendine bir yer edindiyse onu anlama ve anlamlandırma ihtiyacından doğan bir eğitim de bu çerçevede gelişmiştir. Bu anlamda okul öncesi dönemden başlayarak örgün eğitimle devam eden, meslek edinme sürecinde ve sonrasında gelişim gösteren bir sanat eğitimi hayatın tüm alanlarında ve dönemlerinde uygulanmalıdır. Çünkü sanat eğitimi aracılığıyla gördüğünü eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayabilen, çıkarımlarda bulunabilen birey, çağdaş dönemin toplumsal gerekliliği olarak görülmektedir.

Sanat eğitimine bağlı olarak gelişen estetik ve sanat bilinci, içinde bulunduğu toplumun yaşantısını etkileyebilecek bütün koşulların izlerini taşıyarak şekillenmektedir. Kagan'a göre (1993); estetik ve sanat eğitimi estetik olan her şey ile ilintili ve yaşamsal etkinlik biçimleriyle yakından ilişkilidir. Bu nedenle insanın kendine özgü estetik değer bulduğu bütün uygulamalar estetik eğitiminin bir parçasıdır (Kagan,1993,s.203). Dolayısıyla toplumun içerisinde bu denli yer alan ve onunla bütünleşen sanat eğitiminin günümüzdeki görevi sadece bilgi aktarımı ile öğrenmeye dayalı olarak değil, sezgisel olarak bireylerin içselleştirdiği bir estetik bakış açısı geliştirmek olmalıdır. Böylece tek yönlü düşünmenin yerini, görsel algının gelişmesi ile görünmeyen anlam ve içeriklere ulaşma yeteneği almaktadır. Böyle bir sanat eğitimi görünen varlığı anlamanın yanı sıra varlıklar arasındaki ilişkiyi anlamak ve yorumlamak için de gerekli donanımı sağlamaktadır (Ünver, 2016, s.871).

Modernizmin tek anlamlılığı yerini görünenin okunabilmesini zorlaştıran kapitalizmin çoksesliliği almıştır.Yani çağdaş sanatta, geleneksel sanatta olduğu gibi eserlerin anlaşılmasını kolay kılacak tek bir anlam yerine, izleyicisini üretim sürecine katarak çok anlamlılık sağlanmıştır Bu nedenle sanat eserlerinde çok anlamlılık ve alımlanma sayısı kadar anlam yaratılmasına izin veren bir alan meydana gelmiştir. Özellikle 20. yüzyılda Almanya'da bu yaklaşımı temel alan bir bilim olarak alımlama estetiği ortaya çıkmıştır (Rifat, 1992, s. 45). Alımlama estetiğine göre bir sanat eseri alımlayıcısı için bir anlama bağlı kalmadan nasıl algılandığına bağlı olarak sonsuz anlam içerebilmelidir. Alımlama estetiği ilk olarak metinsel eserlerde ele alınmış daha sonra diğer alanlara da yayılmıştır. Bu yaklaşım için sanatçı-sanat eseri ilişkisi tam olarak yeterli değildir. Bunu bir de algıyan ve anlamlandıran vardır ki ona bağlı olarak birden fazla anlam sonucuna ulaşılabilir. Bir eser, ancak o zaman tamamlanmış sayılır. Fakat çağdaş sanat için böyle bir durumda izleyici-dinleyici için alımlama ve çıkarımda bulunma durumu zorlaşmıştır. Bu nedenle çağdaş sanatın eğitimi de sanat eserinin izleyici ya da dinleyicisi için çok anlamlılığı çözümleyebilecek ve kendine bir yol bulabilecek nitelikte olmalıdır.

Çağdaş sanatın günlük hayatımızı çevreleyip şekillendirmesi ile sanat eğitiminin boyutlarında bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu dönüşüm ile birlikte sanat eğitimcileri de eski müfredat görüşlerini değiştirmektedir. Sanat eğitimi süreç içerisinde geçirdiği değişim sayesinde çağının sanat uygulamalarına uygun, nitelikli hale getirilmeye çalışılmıştır (Freedman, Stuhr, 2004, 815). Bu nedenle çağdaş sanatın diğer dönemlerde olduğu gibi sadece estetik olanı ön plana çıkarma gibi bir işlevi olmadığı göz önüne alındığında, sanatı anlamaya yönelik bir eğitim de aynı olmayacaktır. Ortaya koyduğu bileşenlerin anlaşılması ve anlamlandırılması için sanat eğitiminin önemi artmıştır. Ancak geleneksel anlamda modern ve öncesine hizmet eden bir sanat eğitiminin bu çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi mümkün görünmemektedir (Odabaş, Tekin, 2018, 145). Bu nedenle sanat eğitiminin farklı yöntemlerle zenginleştirilerek çağımızın toplumuna, bireyine ve sanatına kılavuz edebilecek, ondan beslenen ve gelişmesine kaynaklık eden, diğer alanlarla etkileşim içerisinde olabilecek bir sanat eğitimi gerekli görülmektedir.

4. Sonuç

Çağdaş sanat dönemine kadar olan sanat uygulamalarında ve estetik anlayışta insanoğlu doğada ve çevresinde gördüğü bir takım olguları benimsenen sanat ve estetik kuralları çerçevesinde özgün bir şekilde yorumlamış ve izleyicisine sunmuştur. Kimi zaman birbirinden etkilenen sanatçılar olmasına rağmen kendi üsluplarını özgün bir şekilde ortaya koyarak sanatı hep bir adım ileriye taşıyacak eserler üretme çabasında olmuşlardır. Bu nedene onların eserlerinde estetik haz görülebilen, araştırılması gerekilen bir olgu olarak görülmüştür. Ancak çağdaş sanattan sonra sanatın insan aklı ve duyguları üzerindeki etkisi değişmiştir. Önceki dönemde eseri kendi birikimleriyle yorumlayabilen ve estetik bir çıkarımda bulunan izleyici, çağdaş sanatta ya yorumlayabileceği bir sanat anlayışından uzak kalmış ya da yönlendirme amaçlı göstergelere maruz bırakılarak düşünmesi engellenmiştir.

Sanatın en önemli misyonu insanı günlük hayattan kurtarıp bir duygu ve düşünce yoğunluğuna sevk etmesidir. Bu anlamda onun görülemeyen içkin özelliği alımlayıcısı için bir estetik duygu uyandırır. 1950'lere kadar bu durum sanat eserlerinde açıkça görülebilirken, çağdaş sanat için böyle bir durumdan bahsedilemez. Sanatın bu misyonu göz önüne alındığında özellikle Klasik Sanat'ta bu durumun oldukça net bir şekilde ortaya konulduğu söylenebilir. Ancak çağdaş sanat söz konusu olduğunda içeriğini oluşturan sanat uygulamaları düşünüldüğünde hissettirdiği duygu durumları karmaşıklaşmıştır. Sanatı alımlaması gereken kesim, sürekli imajlar bombardımanına tutularak bireylerin neyi beğenip beğenmeyeceği başkaları tarafından belirlenmektedir. Gelişen teknoloji ile desteklenen yönledirmelerin ve kodların artması izleyicine estetik özgürlüğü yaşatmak bir yana, kendi istediği şekilde düşünmesine bile izin vermeyen bir duruma sokulmuştur. Bu nedenle çağdaş sanatta geleneksel sanatın izlerini aramak isteyenlerin düşünceleri havada kalmıştır. Çünkü çağımızın sanatı belli kalıplara sığmamaktadır. Bu anlamda çağdaş sanat haz nesnesi olmaktan çıkarılmış, izleyicisi için kimi zaman algıları aşan bir boyuta ulaşmıştır. Sanat izleyicisi bu duruma ayak uyduramamış ve sanatı anlaması zorlaşmıştır. Elbette her dönemde olduğu gibi yeniyi anlamak ve sindirmek için bir süreç gereklidir. Geçmişte de ünlü sanatçılar anlaşılmamakla suçlanmış, ölümünden yüzlerce yıl sonra eserlerinin değeri anlaşılmıştır. Ancak çağdaş sanat için bu yenilik, anlaşılmaz gibi gözüken eseleri bir adım öteye götürmek olmuştur.

Günümüz sanatı maddeci kapitalist bir dünya düzeninin kaçılmaz sonucu olarak evrilmiştir. Sanat artık insanın iç dünyasını ve duygularını harekete geçiren bir şey olmaktan çıkarılmıştır. Sanatın aşkın olma özelliği ortadan kaldırılmış bunun yerine neyin sanat olduğuna karar veremeyeceği bir kaos ve tartışma alanına itmiştir.

5. Tartışma ve Öneriler

Tarihten bu yana sanat, diğer tüm alanlar gibi insanın gelişimini ve düşünce yapısını destekleyen, değiştiren ve zenginleştiren unsurlardan etkilenerek gelişmiştir. Özellikle 20. yüzyılda bilim ve teknolojinin gelişiminin hız kazanması toplumsal ve sosyal yapıda bir takım reformların önünü açmış, insanın günlük yaşantısını etkileyen ve kolaylaştıran pek çok gereksinimini karşılayan yenilikleri beraberinde getirmesine karşın bununla birlikte savaşları, hastalıkları, ölümleri de beraberinde getirmiştir. Özellikle tüketim alanında yeni bir çığır yaratılması da bu dönemin en belirgin özelliğidir. Galerilerin desteklediği ve değerininin değil, ederinin konuşulduğu bir sanat piyasınının doğmasına neden olmuştur. Bu nedenle sanat izleyicisi için artık estetik haz duyumsayabileceği alan ortadan kalkmış bunun yerine, bazen anlaması bile gerekmeyen durumlarda sanat eserleri başkaları tarafından yönlendirmelerle değerledirmeleri istenmiştir. Böyle bir ortamda sanat izleyicisi için temel anlamda bir sanat eğitiminin yeterli olmayacağı, bu eğitimin içeriğinde bir takım yeniliğe gidilerek her kesimden sanat izleyicisine hitap edebilen bir sanat eğitiminden söz etmek gereklidir. Bu anlamda sanat eğitimi, çevresinde gördüklerini anlayan ve eleştirebilen bireyler yetişmesini sağlayarak sanat eğitiminin boyutları çağına ayak uydurabilir niteliklerle donatılmalıdır.

Kaynakça

Altuğ, T. (2012), *Son Bakışta Sanat,* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Arda, Z. (2008), Çağdaş Sanatın Eleştirisi, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi,* 13, 153-156.

Artun, A., Öge, N. (2013), *Çağdaş Sanat Nedir? Modernlik Sonrasında Sanat*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Bağatır, R. D. (2011), Nesnenin Ötesi:Kavramsal Sanatın Dayanak Noktaları, Sanat Ve *Tasarım Dergisi,* 7, 23-33.

Bal, M. (2008), Yargı Yetisinin Eleştirisinin Kant'ın Felsefesindeki Yeri, Ankara *Üniversitesi Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Araştırma Dergisi,* 19, 83-103.
(http://metinbal.net/metin_yayinlar/Makale.Yargi.Yetisinin.Elestirisinin.Kantin.Felsefesindeki.Yeri.metin.bal.Pdf), (Erişim Tarihi:12.05.2018).

Baudrıllard, J. (2012), *Sanat Komplosu,* (E. Gen, I. Ergüden, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Beykal, C.(1993), "Plastik sanatlarımızın son dönemine kavramsal sanat bağlamında bakış" Üslup mu düşünüşü mü?,*Hürriyet Gösteri,* 152, 70-74.

Bozkurt, N. (1995), *Sanat Ve Estetik Kuramları,* İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Freedman, K.., Stuhr, P. (2004), Curriculum change For The 21st Century: Visual Culture in Art Education, *The Handbook Of Research And Policy İn Art Education* (pp. 815-828). New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. (https://www.theartofed.com/content/uploads/2015/07/Curriculum-Change-21st-Century.pdf) (Erişim Tarihi:10.06.2018).

Hillie, K. (2012), *Sanat*, (412-501), (D. N. Özer, Çev.). İstanbul: Ntv Yayınları

Kagan, M. (1993), *Estetik Ve Sanat Dersleri*, (A.Çalışırlar, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Karayağmurlar, B. (1990), *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D. E. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kavuran, T. (2003),Sanat Ve Bilimde Gerçek Kavramı, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 15, 225-237.

Kılıç,İ.B., Altıntaş, O. (2016), Sanatta Metaforik Düşünce, *Uluslararası İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 20 (5), 185-202.

Köksal, M. (2012), Sanat Nesnesinin Estetik Değeri Ve Başkalaşımı, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 22, 123-133.

KRAUSSE, A. C. (2005), *Rönesanstan Günümüze Resim Sanatının Öyküsü*, (D. Zaptçıoğlu, Çev.). İstanbul: Literatür Yayınları.

Odabaş, O., Tekin, A. (2018),Çağdaş Sanatta Eğitim ve Bilgi Özellikleri, Kent Kültürü ve Yönetimi Hakemli Elektronik Dergi, 1 (1), 144-152. (http://dergipark.gov.tr/download/article-file/452459) (Erişim Tarihi:12.05.2018).

Özçınar, Ş. (1999), Sanatın Doğası Ve Varlık Sorunsalı Olarak Sanat, *Felsefe Dünyası Dergisi,* Türk Felsefe Derneği Yayını, 3.

Rifat, M. (1992), *Göstergebilimin Abc'si,* İstanbul: Simavi Yayınları.

Şaylan, G. (2006), *Postmodernizm,* Ankara: İmge Kitabevi.

Taşdelen, D., Yazıcı, A. (2012), *Estetik ve Sanat Felsefesi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Timuçin, A. (1998), *Felsefe Sözlüğü,* İstanbul: İnsancıl Yayınları.

Tunalı, İ. (1979), *Estetik,* İstanbul: Cem Yayınevi.

Tunalı, İ. (2007), *Estetik,* İstanbul: Remzi Yayınevi.

Turgut, İ. (1993), *Sanat Felsefesi*,İzmir: Üniversite Kitabevi.

Uçar, A. (2014), *Çağdaş Sanatta Kimlik, Süreç Ve Yaratıcılık*. Anakara: Nobel.

Ünver, E. (2016), Neden ve Nasıl Sanat Eğitimi, *Uluslararası İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 23 (5), 865-878.

Yetişen, H. (1998), *Estetiğin Abc'si*, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Yılmaz, M. (2009a), *Sanatın Felsefesi Felsefenin Sanatı,* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Yılmaz, M. (2009b), *Sanatçıları Okumak Ya Da Postmodern Söyleşiler,* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Yılmaz, M. (2012), *Sanatın Günceli, Güncelin Sanatı,* Ankara: Ütopya Yayınevi.

Ziss, A. (2009), *Gerçekliği Sanatsal Özümsemenin Bilimi,* İstanbul: Hayalbaz Kitap.

Sınıf ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlığı ve PISA ile İlgili Görüşleri

Dr. Hüseyin EŞ
Sinop Üniversitesi
huseyines@sinop.edu.tr
Tuba İMAMOĞLU
Sinop Üniversitesi
tek.nefes1903ft@gmail.com
Burcu KARATEKE
Sinop Üniversitesi
burcukarateke19@gmail.com

Özet

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlamaktadır ki bu amaç gerek 2013 gerekse de 2005 fen öğretim programlarının vizyonu içerisinde de yer almaktadır. Araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireylerin fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere; fen bilimlerinin teknoloji- toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışa ve psikomotor becerilere de sahip olması beklenmektedir. Öğrencilerin fen okuryazarlığı ile ilgili durumlarını Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (The Programme for International Student Assessment) üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan sınavlar ile ölçmektedir. Ülkemiz 2003 yılından itibaren bu araştırmaya katılmaktadır. Ancak sonuçlar ülkemizin fen okuryazarlığında bir türlü istenilen düzeyde başarıya ulaşamadığını göstermektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmada fen bilimleri dersini yürüten sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin PISA sınavları ve fen okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma paradigması doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu fen bilimleri dersini yürütmekte olan 20 sınıf ve 20 fen bilimleri öğretmeninden oluşturulmuştur. Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede katılımcılara PISA sonuçları ve fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların fen okuryazarlığı ile ilgili istenilen düzeyde bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin önemli bir bölümü PISA sonuçlarını fen eğitimindeki eksiklikleri görmek için değerli bulurken, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ise sonuçların gerçek durumu yansıtmadığını iddia etmişlerdir. Katılımcıların büyük bölümü ülkemizdeki eğitim sisteminin fen okuryazarı birey yetiştiremediğini belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak, gerek sınıf gerekse de fen bilimleri öğretmenleri en fazla araç-gereç, laboratuvar vb. imkânsızlıkları öne sürmüşlerdir. Fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için hem fen bilimleri hem de sınıf öğretmenleri öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin işe konulmasını öne çıkarmışlardır.

Anahtar Kelimeler: *Fen okuryazarlığı, PISA, Fen bilimleri öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri*

Classroom and Science Teachers' Perceptions of Science Literacy and PISA

Dr. Hüseyin EŞ
Sinop University
huseyines@sinop.edu.tr
Tuba İMAMOĞLU
Sinop University
tek.nefes1903ft@gmail.com
Burcu KARATEKE
Sinop University
burcukarateke19@gmail.com

Abstract

The current science curriculum (2018) aims to educate all individuals as science literate. Also this aim is in line with the vision of 2013 as well as the 2005 science curriculums. Science literate individuals are lifelong learners with sustainable development awareness, investigating-questioning, making effective decisions, solving problems, making effective communication, open to collaboration and self-confident people. Besides it is expected the science literate individuals to have scientific knowledge and skills, positive attitude, perception and value regarding science and understanding about science-technology-society-environment. The Programme for International student Assessment (PISA) is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide. PISA also evaluates the science literacy of the students. Turkey has been participating in this survey since 2003. But the results show that our country cannot achieve the desired level of science literacy. For these reasons, the current study was aimed to investigate the classroom and science teachers' perceptions of science literacy and PISA. The study is based on qualitative methodology. The study group of the current study is comprised of 20 classroom and 20 science teachers. The data of the study were collected by semi structured interviews. Participants in the interview were asked about their views on science literacy and PISA results. The data collected in the study were qualitatively analysed. The findings of the study indicate that participants did not have sufficient knowledge about science literacy. Considerable number of the science teachers think that PISA results are important to see the deficiencies in the science education. However some of classroom teachers claimed that the PISA results did not reflect the actual situation. Also most of the participants pointed out that the education system in our country cannot educate the students as science literate individuals. As the reason for this they mostly emphasised the inadequacies of laboratory tools. Participants stated that student-centred methods must be used in order to be able to educate the students as science literate individuals.

Keywords: *Science literacy, PISA, Science teachers, Classroom teachers*

1. Giriş

Fen okuryazarlığı kavramının kökeni iki hatta daha fazla yüzyıl öncesine dayansa da günümüzdeki anlamı ile ilk olarak 1950'lilerde kullanıldığı ifade edilmektedir (Bybee, 1997; DeBoer, 1991; Turgut, 2007). Bu kavram Dünya'da olduğu gibi Ülkemizde de fen eğitiminin önemli bir amacı durumundadır. Hatta 2005 yılı fen programı ile fen eğitiminin vizyonu olarak

ifade edilmiş (MEB, 2005) daha sonrasında ise 2013 ve 2018 fen programlarında da bu durum süregelmiştir (MEB, 2013; 2018). Fen okuryazarlığının üzerinde herkesin uzlaştığı bir tanımının olduğunu söylemek zordur (Turgut, 2007). Bununla birlikte "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (The Programme for International Student Assessment) PISA 2015'de fen okuryazarlığı "etkin bir vatandaş olarak fenle ilgili fikirlerle ve fenle alakalı meselelerle uğraşabilme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2016). PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma olup öğrencilerin Okuma becerilerini, matematik okuryazarlığını ve fen okuryazarlığını ölçmektedir (MEB, 2016). Ülkemizin bu değerlendirmede yıllara göre fen okuryazarlığı ortalama puanları Tablo 1'de sunulmuştur(MEB, 2016).

Tablo 1. *Yıllara göre fen okuryazarlığı ortalama puanları*

	2006	**2009**	**2012**	**2015**
OECD ortalaması	498	495	501	493
Tüm ülkeler ortalaması	478	471	477	465
Türkiye ortalaması	424	454	463	425
Sıralama	47	42	43	54
Katılan ülke sayısı	57	65	65	72

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 2005 yılından günümüze bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm bireyleri fen okuryazarı olarak yetiştirme vizyonu ile hazırlanan fen programlarının uygulandığı ülkemiz PISA değerlendirmelerinde fen okuryazarlığında kabul edilebilir sonuçlar alamamaktadır. Öyle ki Türkiye ortalaması gerek OECD gerekse de tüm ülkelerin ortalamalarının altında kalmaktadır. Sıralamada ise maalesef son sıralarda kendine yer bulabilmektedir. Bu değerlendirme ülkemizin fen programlarının vizyonu olan bireyleri fen okuryazarı yetiştirme hedefine ulaşamadığına dair önemli bir veri olarak kabul edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde ülkemizde PISA değerlendirmeleri ve fen okuryazarlığı ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle fen okuryazarlığını etkileyen cinsiyet, okul öncesi eğitime başlama yaşı ve anne baba eğitim düzeyi gibi öğrenci faktörlerinin incelenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Buldu ve Olgan, 2018; Kaya ve Doğan, 2017). Eğitim sisteminin öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere üç temel unsur üzerine kurulduğu düşünüldüğünde fen programı ile öğrenciler arasındaki en temel bağ olan sınıf ve fen bilimleri dersi öğretmenlerinin, programın vizyonu olan fen okuryazarlığı ve fen okuryazarlığının ölçüldüğü PISA değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada alan yazındaki bu boşluğu doldurmak üzere sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin fen okuryazarlığı ve PISA ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin fen okuryazarlığı ve PISA ile ilgili görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde nitel araştırma paradigması esas alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu fen bilimleri dersini yürütmekte olan 20 sınıf ve 20 fen bilimleri öğretmeninden oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bazı demografik özellikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri*

	Cinsiyet		Mesleki deneyim			
Branş	Kadın	Erkek	0 – 5	6 – 10	11 – 15	16+
Sınıf	9	11	2	4	5	9
Fen	12	8	3	5	6	6

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak amacıyla katılımcılarla yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara PISA sonuçları ve fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından sekiz adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda görüşme esnasında soru sayısı artırmak ya da azaltmak şeklinde değiştirilebilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi ile nitel metodolojiye uygun olarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, öncelikle öğretmenlerin cevapları araştırmacılar tarafından yazılı hale getirilerek cevap formları oluşturulmuş sonrasında öğretmenlerin formları temsili olarak yeniden adlandırılmış ve her bir form ayrı ayrı okunarak tespit edilen potansiyel kavramlar iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde kısaca kodlanarak tematik olarak gruplandırılmıştır (Bogden & Biklen, 2007; Gay, Mills & Airasian, 2006). İki araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar kendi içinde karşılaştırılmış ve araştırmacıların çelişkiye düştüğü durumlar üçüncü araştırmacı ile birlikte yeniden değerlendirilerek kodlara son şekli verilmiştir.

3. Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen araştırma verilerinin analiz edilmesi ile derlenen bulgular ilgili alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin PISA sonuçları ile ilgili değerlendirmeleri

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin ülkemizin PISA değerlendirmelerinde aldığı sonuçlar ile ilgili görüşleri Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğretmenlerin PISA sonuçları ile ilgili değerlendirmeleri*

Kategori	Kod	Sınıf (f)	Fen (f)	Toplam (f)
Durumu yansıtmıyor		2	2	4
Durumu yansıtıyor	Kötüye gidiş	4	7	11
	Eğitim sistemi	2	2	4
	Eksiklikleri görme	6	8	14
Fikrim yok		6	1	7

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin PISA sonuçları ile ilgili görüşlerinin üç kategori altında toplandığı görülmektedir. İkisi sınıf ikisi ise fen bilimleri öğretmeni olmak üzere dört öğretmen sonuçların ülkemizdeki durumu yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Altısı sınıf biri ise fen bilimleri öğretmeni olmak üzere toplam yedi öğretmen ise PISA sonuçları ile ilgili herhangi bir fikir beyan edemeyeceğini ifade etmiştir. Geriye kalan yirmi dokuz öğretmen ise sonuçların durumu yansıttığını, on dört öğretmen bunun eksikliklerimizi görmek için değerlendirilebileceğini, on biri fen okuryazarlığında her geçen yıl kötüye gittiğimizi, dördü ise bu sonuçların eğitim sistemimizin durumunu ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

3.2. Öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri

Öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili görüşleri*

Kod	**Sınıf (f)**	**Fen (f)**	**Toplam (f)**
Kavram bilgisi	1	2	3
Merak	2	3	5
Deney	5	3	8
Problem çözme	2	3	5
Araştırma-sorgulama	4	6	10
Keşif	1	0	1
Yaparak yaşayarak öğrenme	1	3	4
Çevreye duyarlı	2	0	2
Bakış açısı kazandırma	1	1	2
Fikrim yok	7	9	16

Tablo 4 incelendiğinde 7'si sınıf 9'u fen bilimleri öğretmenleri olmak üzere 16 öğretmenin fen okuryazarlığı ile ilgili fikri olmadığı ya da cevaplarının fen okuryazarlığı ile ilgili olmadığı görülmektedir. Bunun dışında fen okuryazarlığı dendiğinde öğretmenlerin en fazla araştırma-sorgulama sonrasında ise deney kavramlarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlere "ülkemizdeki fen eğitimi öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirebiliyor mu?" sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin 16'sı anlamlı fikir beyan edemezken sadece 1 fen bilimleri öğretmeni evet cevabını verdi. Diğer 23 öğretmen ise ülkemizdeki fen eğitiminin fen okuryazarı birey yetiştiremediğini ifade etmiştir. Cevapların analizi ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğretmenlerin ülkemizdeki fen eğitiminin fen okuryazarı birey yetiştirebilmesi ile ilgili görüşleri*

	Kategori	Kod	Sınıf (f)	Fen (f)	Toplam (f)	Toplam (f)
Evet	Öğretmen	Yeni öğretmenler	0	1	1	1
Hayır	Öğretmen	Öğretmen motivasyonu	0	2	2	5
		Mesleki yetersizlik	0	2	2	
		Alanım değil	1	0	1	
	Öğrenci	Öğrenci tutumu	0	3	3	3
	Program	Öğretim programı	0	4	4	13
		Yoğunluk	1	5	6	
		Sık değişiklik	1	2	3	
	İmkân	Laboratuvar	5	7	12	17
		Sınıf mevcudu	2	3	5	
	Sistem	Sınav sistemi	2	5	7	15
		Ezberci eğitim	6	2	8	
Fikrim yok			7	9	16	16

Tablo 5 incelendiğinde, sadece bir fen bilimleri öğretmeninin ülkemizdeki fen eğitiminin fen okuryazarı birey yetiştirebildiğini iddia ettiği görülmektedir. Fen bilimleri öğretmeni buna gerekçe olarak yeni mezun olan öğretmenlerin bu konuda yeterli olduğu düşüncesini ifade etmiştir. Hayır yanıtını veren öğretmenlerin ise bu yanıta gerekçe olarak en fazla laboratuvar (f=12) ve sınıf mevcudunun fazlalığı (f=5) gibi imkansızlıklara dikkat çektikleri görülmektedir. Sonrasında ise öğretmenler fen okuryazarı yetiştirememe gerekçesi olarak sınav sistemi (f=7) ve ezberci eğitim (f=8) gibi sistemden kaynaklandığını iddia ettikleri sıkıntıları ön plana çıkarmışlardır. Bunlara ek olarak Tablo 5'te program kategorisinin de ön plana çıktığı görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri daha sıklıkla (f=5) ifade etmekle birlikte öğretmenler program içeriğinin yoğun olduğunu (f=6) düşünmektedir. Ayrıca bazı fen bilimleri öğretmenleri programın kendisinin fen okuryazarı yetiştirme konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmadığını (f=4) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler programlarda gerçekleşen sık değişiklikleri (f=3) de bu duruma gerekçe olarak sunmuşlardır. Daha az sıklıkla ifade edilen gerekçeler ise öğretmen (f=5) ve öğrenci (f=3) kategorilerinde yer almaktadır. Fen bilimleri öğretmenlerinin bir kısmı, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumunun (f=3) fen okuryazarlığı için engel teşkil ettiğini düşünürken bazı fen bilimleri öğretmenleri, öğretmenlerin yeterli motivasyona sahip olmadıklarını (f=2), bazıları ise öğretmenlerin bu bağlamda mesleki yeterliliğe sahip

olmadıklarını (f=2) ifade etmişlerdir. İlginç bulgulardan bir tanesi ise alanım değil kodu ile sınıflandırılmış olan bir sınıf öğretmeninin fen bilimlerini kendi branşı olarak görmemesi olarak değerlendirilebilir. Bu sınıf öğretmeni fen bilimleri dersini ilkokulun 3 ve 4. sınıflarında yürütüyor olmasına rağmen bu dersi kendi alanı olarak görmemektedir. Öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmelerde fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için neler yapılması gerektiği konusunda görüşleri sorulmuştur. Cevapların analizi ile oluşan kategori ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Fen okuryazarı yetiştirebilmek için yapılması gerekenler ile ilgili görüşler*

Kategori	Kod	Sınıf (f)	Fen (f)	Toplam (f)	Toplam (f)
Öğretmen	Hizmet içi eğitim	2	5	7	9
	Liyakat	1	0	1	
	Fen öğretmenleri	1	0	1	
Öğrenci	Tutum	1	0	1	1
Aile	Aile eğitimi	2	0	2	2
Program	Yenilenmeli	5	5	10	18
	Bilimsel araştırmalara teşvik	3	4	7	
	Dogmalardan arındırılmalı	1	0	1	
İmkân	Araç-gereç	3	4	7	22
	Laboratuvar	8	7	15	
Sistem	Sınav kaygısı giderilmeli	1	2	4	23
	Uygun yöntem ve teknikler	8	11	19	
Fikrim yok		7	9	16	16

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmelerin fen okuryazarı birey yetiştirebilmek için yapılması gerekenler ile ilgili görüşlerinde en fazla sistem kategorisinin (f=23) öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler ezberci yaklaşımdan uzak öğrenci merkezli uygun yöntem ve teknikler (f=19) ile fen okuryazarı birey yetiştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda liselere girişte uygulanan sınavlarla ilgili oluşan kaygının (f=4) giderilmesinin de önemli olduğunu belirtmektedirler. Sistem kategorisinin ardından ise imkân kategorisi (f=22) gelmektedir. Bu kategori altında ise öğretmenler laboratuvar (f=15) ve araç-gereç (f=7) eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Program kategorisinde (f=18) ise öğretmenler programın yenilenmesi (f=10), programın öğrencileri bilimsel araştırmalara teşvik etmesi (f=7) ve dogmalardan arındırılması (f=1) gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlara ek olarak fen okuryazarı birey yetiştirebilme sürecinde yaşanan sorunlara çözüm olarak hizmet içi eğitim (f=7) taleplerini de ifade etmişlerdir.

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları dikkate alındığında öğretmenlerin önemli bir bölümünün (n=29) PISA sonuçlarının ülkemizin fen okuryazarlığı ile ilgili mevcut durumunu yansıttığını düşündüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmının (n=16) fen okuryazarlığının ne olduğu ve nasıl geliştirilebileceği ile ilgili anlamlı bilgi ve düşünceler ortaya koyamamış olması dikkate değer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Sonuç olarak programı öğrencilerle buluşturacak olan ve fen programının vizyonu doğrultusunda tüm öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetişmesinde en önemli etken olan öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili bilgi ve düşünceleri önemlidir. Öğretmenlerin fen okuryazarlığı ile ilgili yeterli kavramaya sahip olmadıkları bir fen eğitimi sürecinde fen programı ne kadar iyi yazılmış olursa olsun tüm öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetişmesini yani programın vizyonunun gerçekleşmesini beklemek mantığa yatkın bir beklenti olarak değerlendirilemez. Nitekim PISA değerlendirmelerinde ülkemizin aldığı fen okuryazarlığı sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Bu bağlamda fen programlarının tanıtımında daha etkili hizmet içi eğitim programlarının uygulanması ve liselere giriş sınav sisteminin öğretmenleri programın temel ilkelerinden uzaklaştıran baskısının giderilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Bogden, R. C.,& Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn and Bacon. doi: 10.1002/sce.10063

Buldu, E., & Olgan, R. (2018). Examining differences between scores on science literacy skills from the viewpoint of certain indicators: Results of PISA-Turkey Fen okur-yazarlık beceri puanları arasındaki farklılaşmanın bazı göstergeler açısından incelenmesi: PISA-Türkiye bulguları. *Journal of Human Sciences, 15*(3), 1453-1465.

Bybee, R. W. (1997). *Achieving Scientific Literacy: From Purposes to Practises*. Portsmouth, NH: Heinemann.

DeBoer, G. E. (1991). *A History of Ideas in Science Education: Implications for Practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, R. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Kaya, V. H., & Dogan, A. (2017). Determination and comparison of turkish student characteristics affecting science literacy in turkey according to pisa 2012. *Research Journal of Business and Management, 4*(1), 34-51.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2016). *PISA 2015 ulusal rapor*. Erişim 14 Ağustos 2018, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *40*(2), 233-256.

Öğretmen Yetiştirmenin Güncel Sorunları

Doç. Dr. Melahet ABDULLAYEVA
Azerbaycan Devlet Pedagoji Universitesi
azeriteacher@yahoo.com

Özet

Çağdaş gençlik hızla gelişen bir toplumda büyüyor ve gelecekte bir çoğunun yaşam ve çalışma tarzı, ebeveynlerinin yaşadığı ve çalışma tarzından önemli ölçüde farklı olacaktır. Dünya Ekonomik Forumu'na göre, şu an ki ilkokul öğrencilerinin yüzde 65'inin gelecekte çalışacağı alanlar günümüzde mevcut değil, fakat çalışması bekleniyor. O zaman bugün mevcut olmayan alanlara sahip olacak öğrencilerimiz hangi bilgi ve becerileri benimsemeliler? Dünyanın birçok ülkeleri eğitim alanında kazanılan başarıları izlemek için değerlendirme programına katıldı. Bu değerlendirme programlarından biri, "Yaşamak için Öğren!" sloganıyla üç yılda bir değerlendirme yapan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütünün OECD'yi PISA (Program for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) programıdır. Bu kurumunun yaptığı değerlendirmelerde, 15 yaşındaki öğrencilere daha yaşamsal, gerçek durumların matematiksel modelini içeren alıştırmaları çözmeyi önermekle matematik, okuma bilgisi ve fen konuları üzerine bilgi ve becerileri ölçüyor.Bu, öğrencilerden ödevlerin içeriğini düzgün yorumlama, uygulama, yargılama, karşılaştırma, tahmin etme v.b. gibi yetenekler istenmektedir. Her toplumun gelişimi tamamen eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiği ve şekillendiği bilinmektedir. Günümüzde, gelişmiş ülkelerde, gelecekteki toplum için "varolmayanı düşünen" uzmanlar yetiştiriyorlar. Böylece zamanın talebi öğretmenlere büyük sorumluluk yüklüyor. Bu sorumluluğun başarılı sonucu ise üniversitelerde öğretmen kadrosunun hazırlanma durumuna bağlıdır. Öğretmen-eğitici hazırlığı eğitim sisteminin öyle sorunudur ki, onun çözümü her zaman ilgi odağı olmuş ve bugün de olmaktadır. Peki yüksek öğretim gören öğrencilerimiz- geleceğin öğretmenleri hangi yeteneklere sahip olmalı? 21.yy'da öğretmen eğitimi için birçok talepler vardır. Her bir öğretmen bilişim teknolojisi alanında becerilere sahip olmalı; pedoqoji, psikoloji, öğretim yapacağı konunun metodolojisini bilmeli, liderlik becerilerini, yaratıcı yetenekleri, araştırmacı, girişimci olmalıdır. Eğitim, dünyayı değiştirebildiğinden büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla 21'yüzyılın öğretmenleri, yeni öğretim stratejileri kullanarak dünyayı değiştirebilen öğrencileri eğitebilmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Öğretmen eğitimi, Beceri, Öğrenci, Dünyayı değiştirmek*

Actual Problems of Teacher Training

Assoc. Prof. Dr. Malahat ABDULLAYEVA
Azerbaijan State Pedagogical University
azeriteacher@yahoo.com

Absract

The youth of the modern world is growing up in a rapidly developing society and lifestyle and working conditions of many of them will fundamentally differ from their parents'. According to World Economic Forum, 65% of the modern primary schoolchildren will get the jobs that do not exist today. Then, what kind of knowledge and skills should students obtain in order to hold these posts in future? Many countries in the world have joined the assessment programme to monitor achievements in the field of edication. The OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) Programme for International Student Assessment (PISA) is one of the programmes that holds an assessment once every 3 years under the motto "Learning for living." The organization evaluates 15-year-old students' knowledge and skills on the subjects of mathematics, reading, and science by offering them to solve mathematical problems that reflect vital and real situations taken from life. Such kind of a test makes students use their abilities to properly analyze, apply, judge, compare, and predict the contents of tasks. It is obvious that a society develops depending on the level of education. Specialists who are "willing the things that hadn't existed before" are being trained in developed countries. It means that the modern world places a big responsibility on teachers. If such kind of a responsibility yields good results or not depends on the level of preparation of the teaching personnel. Teacher-pedagogue training is the problem of the education system that has always been and continues to be the center of attention. Well, what competences students who receive higher education today - prospective teachers should have? In the 21-st century, there are many demands for teacher training. Every teacher should possess IT skills; should be aware of pedagogy, psychology and the methodology of the taught subject; should have leadership skills; should be creative; should be willing to make researches and initiatives. Today, education is of great importance because it can change world. So, by using contemporary teaching strategies teachers of the 21-st century should be able to prepare students who will be competent in changing the world.

Keywords: *Education, Teacher training, Skill, Pupil, Change the world*

1. Giriş

Çağdaş gençlik hızla gelişen bir toplumda büyüyor ve gelecekte bir çoğunun yaşam ve çalışma tarzı, ebeveynlerinin yaşam ve çalışma tarzından önemli ölçüde farklılık sergileyecektir. Dünya Ekonomik Forumu'na göre, şu an ki ilkokul öğrencilerinin yüzde 65'inin gelecekte çalışacağı alanlar günümüzde mevcut değil, fakat çalışması bekleniyor. O zaman bugün itibariyle mevcut olmayan meslekleri kazanacak öğrencilerimize bilgi ve beceriler nasıl öğretilmelidir?

Dünyanın birçok ülkeleri eğitim alanında kazanılan başarıları izlemek için değerlendirme programına katıldı. Bu değerlendirme programlarından biri, "Yaşamak için Öğren!" sloganıyla üç yılda bir değerlendirme yapan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütünün OECD'yi PISA (Program for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) programıdır. Bu kurumunun yaptığı değerlendirmelerde, 15 yaşındaki öğrencilere daha yaşamsal, gerçek durumların matematiksel modelini içeren alıştırmaları çözmeyi önermekle matematik, okuma bilgisi ve fen konuları üzerine bilgi ve becerileri ölçüyor. Bu, öğrencilerden ödevlerin içeriğini düzgün yorumlama, uygulama, yargılama, karşılaştırma, tahmin etme v.b. gibi yetenekler istenmektedir (http://edu.gov.az/).

Tüm bunlar ise öğretmenden istenenleri değistirmektedir. Önceleri daha büyük hacimde bilgileri aktaran, eğitimin içeriğini benimsetmeyi beceren öğretmenler iyi olarak nitelendiriliyordusa, günümüzde ise öğrenmenin, bilgiyi kendi başına kazanmanın yollarını öğreten öğretmenler, öğrencilerin bilimsel verileri rekabetçi ortamda bağımsız olarak kazanmalarına liderlik eden, yalnız bilgi aktaran değil, keza bilgi kazanılması için ortamı sunan öğretmenler daha iyi nitelendiriliyor (Esmer ve Digerleri, 2014). Her toplumun gelişimi tamamen eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiği ve şekillendiği bilinmektedir. Günümüzde, gelişmiş ülkelerde, gelecekteki toplum için "varolmayanı düşünen" uzmanlar yetiştiriyorlar. Böylece zamanın talebi öğretmenlere büyük sorumluluk yüklüyor. Bu sorumluluğun başarılı sonucu ise üniversitelerde öğretmen kadrosunun hazırlanma durumuna bağlıdır.

Öğretmen-eğitici hazırlığı eğitim sisteminin öyle sorunudur ki, onun çözümü her zaman ilgi odağı olmuş ve bugün de olmaktadır. Ülkemizde yüksek öğretim alanında eğitimin kalitesinin yükseltilmesi, çağdaş ihtiyaçlara uygun personelin sağlanması ve yüksek öğretim sisteminde yeni ortamın oluşturulması amacıyla Eğitim Bakanlığının teşebbüsü ve devletin desteği ile 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren yüksek öğretimin lisans düzeyinde SABAH grupları, yani "Bilgili, Becerikli, Hazırlıklı" öğrenci gruplarının oluşturulması projesine başlanılmıştır. SABAH gruplarına yüksek öğretim kurumlarının 1.sınıf öğrencilerinin yerleştirilmesi üç aşamalı merkezi bir yarışma ile yapılmaktadır. Şu soru sorulabilir: SABAH grupları ve diğer gruplar arasındaki fark nedir? SABAH gruplarında İngilizce öğretimine ciddi bir ağırlık verilmekle birlikte öğretim kadrosu da özel bir mülakat ile yapılarak belirlenmekte, öğrencilere eğitim ve eğitimdışı (deneyim programları, burs programları, yarışmalar, sosyal etkinlikler, yabancı dillerin öğretimi vb.) olanaklar sunulmakla modern eğitim ortamı yaratılmaktadır. Bu nedenle SABAH mezunu olmak geleceğin profesyoneli olmak anlamına gelmektedir (http://sabah.edu.az/az/ecss). Peki, genel olarak öğrencilerimizin – gelecek öğretmenlerimizin mesleki eğitim seviyesi nasıldır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Öğrencilerin öğretmenlik için hazırlık düzeyini araştırmak amacıyla gözlem yöntemi kullanıldı. Gözlem öğrencilerin matematik dersi uygulama sınıflarında yapıldı.

Çalışma Grubu

Araştırma amacıyla Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi İlköğretim Fakültesine kayıtlı ve SABAH Gruplarının İlköğretim bölümüne kayıtlı 35 öğrenci seçildi.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Pedagojik deneyim sırasında, öğrencilerin ilkokul sınıflarında matematik uygulama dersleri dinlenildi. Öğrenciler deneysel (uygulamalı) derslere hazırlanırken, zümre başkanından ve ders öğretmeninden tavsiyeler almaktaydılar. Öğrencilerin deneysel derslerini zümre başkanı, eğitim uzmanı, psikolog ve dersin öğretmeni gözlemliyordu. Bu kişiler her bir öğrenci için gözlem formunda bulunan on altı parametre (Tablo 1) ile ilgili notlar aldılar.

Tablo 1. *Ders gözlem formu*

No	Ders gözlemlemenin parametreleri	Notlar
	Dersin konusu ve standart	
1	Standartların doğru seçimi	
2	Amacın standarta uygunluğu	
3	Amacın gerçekleştirilmesi için en uygun yöntem ve şeklin seçilmesi	
4	Branşiçi ve branşlararası entegrasyon	
5	Kaynakların amaca uygun kullanımı	
6	Motivasyonun amacauygun belirlenmesi	
7	Araştırma sorusunun eğitim amacına uygunluğu	
8	Eğitim ödevinin sorunun çözümüne odaklanması ve öğrencilerin potansiyeline uygun olarak belirlenmesi	
9	Bilgi alışverişi aşamasının düzenlenmesi (öğrencilerin analiz yapma ve sunum becerileri)	
10	Tartışma ortamının oluşturulması	
11	Sonuç ve özetleme	
12	Qiymetlendirme meyarlarının düzgün müeyyen edilmesi (qiymetlendirmenin telim boyu aparılması) Doğru değerleme kriterlerinin belirlenmesi (Değerlemenin tüm eğitim esnasında yapılması)	
13	Uygun yaratıcı uygulama ödevlerinin verilmesi	
14	Öğretmenin konuşmasının netliği	
15	Ders esnasında zamanın etkin bir şekilde kullanımı	
16	Öğrencilerde işbirliği becerilerinin oluşturulması	

Veri Analizi

Eğitim personelinin hazırlanmasının en önemli alanlarından biri eğitim deneyimidir. Öğrencilerin üniversitelerde kazandıkları bilgi uygulama sürecinde beceri ve alışkanlıklara dönüşür. Teorik bilgi uygulandığında, daha iyi bir biçimde benimseme olanağına kavuşur. Araştırma sonucunda eğitim deneyiminin öğrencilerin uzman olarak şekillenmesinde büyük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gözlem yoluyla elde edilen veriler öğrencilerin katılımı ile tartışılmış ve değerlendirmeye konulmuştur. Değerlendirme iki kritere dayanıyordu:
1. Öğrencilerin matematiksel bilimsel hazırlığı
2. Öğrencilerin matematik öğretimi üzerine metodolojik hazırlığı

3. Bulgular

Gözlemin sonucunda SABAH grupları öğrencilerinin derslerinin daha mükemmel olduğu ve onların deneyimlerinin diğer öğrenciler için bir örnek olabileceği tespit edilmiştir. Değerlendirmenin sonucu Tablo 2'de aktarılmıştır. Tabloda SABAH grubu S, İlkokul Eğitimi Fakultesi ise İ harf ile gösterilmiştir.

Tablo 2. *Değerlendirmenin sonucu*

Kriter	Öğrencilerin sayısı		Çok iyi				Orta (ve ya iyi)				Zayıf			
			S		İ		S		İ		S		İ	
	S	İ	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%	sayı	%
1	15	20	12	80	6	30	3	20	10	50	0	0	4	20
2	15	20	8	53	2	10	5	33	8	40	2	14	10	50

Gözlemci ekibi uygulama yapan öğrencileri ders sürecinde ortaya çıkan sorunların çözümüne odakladılar. Öğretmen dersi yaratıcı yapmalı, dersin amacını içerik standartlarına uygun bir biçimde belirlemelidir. Her bir konunun işlenmesi, öğrenmeye, geliştirmeye, uygulamalı kriterlere dayalı olmalıdır. Modern ders demokratik ilkelere dayanmalı, her durumda amaç doğru düzgün belirlenmeli, içerik ve biçim ise buna göre seçilmelidir.

Yüksek öğretim kurumlarında öğrenim süreci, bugünün öğrencileri, yani geleceğin öğretmenleri kendi sorumluluklarını doğru bir bir biçimde belirleyecek şekilde organize edilmelidir. Her bir öğretmenin görevi, genç nesli bilgili, yetenekli, yüksek ahlaki niteliklere sahip kişiler olarak şekillendirmektir. Modern bir öğretmen, toplumun geleceği olarak görülen kişiliğin yetiştirilmesi için öne sürülen yüksek talepleri sağlayabilecek becerilere sahip olması gerekir:

- Eğitimini yaptığı ders için makul bir perspektif ve güncel planlama yapabilmelidir;
- Öğretmen modern eğitim yöntemlerini ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilmelidir;
- Eğitimini yaptığı derse yeterince hakim olmalı, güncellemeleri takip etmelidir;
- Motivasyon oluşturmayı becermelidir;
- Araştırılacak problemi iyice bilmeli, keza ortaya çözülmesi gereken problem durumları koyabilmelidir;
- Kitleyi yönetebilmeyi, kolaylaştırıcı olmayı becermelidir;
- Kitlelerle iletişim kurabilmeyi, işbirliği yapabilmeyi ve iletişim kurmayı becermelidir;
- Araştırma düzenleye bilmeli ve yürütebilmesi için gerekli ortamın sağlanmasına destek olmalıdır;
- Disiplinler arası iletişimi organize edebilmelidir;
- Yapılan araştırmanın tartışmasını düzenlemelidir;
- Herkesin görüşüne saygı duymalıdır;
- Ders sürecinde görselliği sağlamalıdır;
- Öğrencilerin ilgi, eğilim ve taleblerini dikkat odağında tutabilmelidir;
- Değerlendirme yapabilmelidir;
- Öğretmen yaratıcı olmalıdır;
- Öğretmen müteşebbis olmalıdır;
- Öğretmenobjektif olmalıdır;
- Öğretmen kendi mesleğini sevmeli ve toplumsal olarak ne kadar önemli olduğunun farkında olmalıdır;
- Öğretmen yöneticilik ve liderlik yeteneklerine sahip olmalıdır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bugün öğretmen yetiştirilmesi için birçok şart bulunmaktadır. Her bir öğretmen bilişim teknolojisi alanında becerilere sahip olmalı; pedoqoji, psikoloji, öğretim yapacağı konunun metodolojisini bilmeli, liderlik becerilerini, yaratıcı yetenekleri, araştırmacı, girişimci olmalıdır.

Eğitim, dünyayı değiştirebildiğinden büyük önem taşımaktadır. Modern toplumlar daha fazla bilgiye dayandığı için, UNESCO'nun 21. yüzyılı "Eğitim Asrı" olarak duyurması da bir tesadüf değildir. Dolayısıyla 21'yüzyılın öğretmenleri, yeni öğretim stratejileri kullanarak dünyayı değiştirebilen öğrencileri eğitebilmelidir.

Kaynakça

Ağayev, E. (2006). *Eğitim süreci: gelenek ve çağdaşlık*. Bakü: Alıoğlu.

Esmer, B., Çelik, Ö. ve Yılmaz, E. (2014, Mayıs). Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik algıları. *Öğretmen yetiştirme politika ve sorunları uluslar arası sempozyumu* IV-ISPITE. Hacettepe üniversitesi, Ankara/Türkiye.

Mehrabov, A. &Abbasov A. (eds.). (2013). *Eğitimin modernleşmesinin güncel sorunları.* Bakü: Mütercim.

Veysova, Z. (2007). Aktif / interaktif eğitim. UNİSEF.

http://sabah.edu.az/az/ecss

http://edu.gov.az/upload/file/monitorunqveqiymetlendirme/cisishlar/beynelxalq-qiymetlendirme-tecrubesi.pdf

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
mtkatranci@gmail.com
Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
hmiracpektas@hotmail.com
Doç. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi
hcelik.ef@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi ve eleştirel düşünme becerisi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan fen bilgisi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği programlarının mezuniyet aşamasında olan toplam 165 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği* ve Aybek, Aslan, Dinçer ve Arısoy (2015) tarafından geliştirilen *Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği* isimli veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik sonuçları, ANOVA ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımının diğer yaklaşımlara göre daha yüksek düzeyde olduğu, Türkçe öğretmeni adaylarında ise yüzeysel öğrenme yaklaşımının diğer öğrenme yaklaşımlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisi bakımından en yüksek puana sahip olan grubun fen bilgisi öğretmeni adaylarının olduğu, en düşük puana sahip olan grubun ise diğer gruplara göre anlamlı düzeyde daha düşük puana sahip olan Türkçe öğretmeni adayları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eleştirel düşünme becerisi ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ise negatif yönlü, anlamlı ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen adayları, Öğrenme yaklaşımları, Eleştirel düşünme becerisi*

Investigation of Relationship Between Teacher Candidates' Learning Approaches and Critical Thinking Dispositions

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale University
mtkatranci@gmail.com
Res. Asst. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale University
hmiracpektas@hotmail.com
Assoc. Prof. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale University
hcelik.ef@hotmail.com

Abstract

In this research, it is aimed to determine the relationship between the critical thinking skills of the prospective teachers and the learning approaches they prefer, and the relationship between critical thinking skills and learning approaches. The sample of the research using the relational scanning model is composed of 165 teacher candidate who are studying at Kırıkkale University Faculty of Education in the academic year of 2017-2018 and who are participating in the research voluntarily and who are in the graduation stage of science, class and Turkish teacher education programs. The data of the study were collected using the Scale of the Learning Approaches developed by Ekinci (2008) and the Critical Thinking Standards Scale for the Teacher Candidates developed by Aybek, Aslan, Dinçer and Arısoy (2015) using named data collection tools. In the analysis of the data, descriptive statistical results, ANOVA and Pearson correlation analysis were used. A computer-aided statistical program was used for the analysis. As a result of the research, it was found out that the in-depth learning approach of science and classroom teacher candidates is higher than the other approaches. It has been determined that the surface learning approach is higher in Turkish teacher candidates than other learning approaches. The group with the highest score in terms of critical thinking skills was seen as science teachers. The group with the lowest score was determined to be Turkish teacher candidates with a significantly lower score than the other groups. It has also been found that there is a positive, significant and moderate relationship between critical thinking skills and in-depth and strategic learning approaches. There was a negative, significant, and weak relationship between the superficial learning approaches.

Keywords: *Teacher candidates, Learning approaches, Critical thinking skills*

1. Giriş

Öğrenme ortamına ilişkin elde edilen araştırma bulguları, çağdaş yaşamın karmaşıklığında başarılı olmak için gerekli olan düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum doğal olarak işverenlerin, eğitimcilerin ve üst düzey devlet yöneticilerin dikkatlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Şahinel, 2007). Bu bakımdan pek çok alanda önem kazanmaya başlayan eleştirel düşünme, özellikle eğitim alanında üzerinde sıkça tartışılan ve araştırılan konulardan biri olmuştur. Etkili bir öğrenme için temel becerilerden biri olarak kabul edilen eleştirel düşünmenin ne olduğu konusunda farklı araştırmacılar tarafından pek çok tanım yapılmıştır. Paul ve Erder (2013) eleştirel düşünmeyi; düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatı olarak ifade etmektedir. Bu süreci ise düşünmeyi analiz etme, düşünmeyi değerlendirme ve düşünmeyi geliştirme olarak üç basamakta sınıflandırmaktadır. Dolayısıyla eleştirel düşünme sadece düşünmekten farklıdır. Kendi düşünmemiz hakkında da düşünmeyi kapsadığından meta-bilişseldir (Noisch, 2012). Bu tanımlamaların ortak özelliklerinde eleştirel düşünme, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu sorgulama, gerçekliğini ve güvenirliğini kanıtlama, bu süreçte karar verirken çeşitli kriterlerden yararlanma,

okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da entelektüel becerilerdir (Özdemir, 2005).

Öğrenme ortamında bir argümanı tartışırken ya da sorgulayıcı unsurları dikkate alan bir etkinlik içinde öğrenci-öğrenci veya öğretmen-öğrenci etkileşiminde bir eylemde bulunmak isteyen öğrenenin öğrenme verimliliğini artıran bir yansıtıcı düşünme becerisi olarak eleştirel düşünme becerisinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak da öğretim programlarında daha fazla yer almaktadır. Aybek (2007), eleştirel düşünme için okullarda öğrenme ortamının ve öğretmenlerin önemli bir faktör olabileceğini işaret etmiştir. Öğretmenlerin bu rehberliği yapabilmeleri için de lisans öğrenimi ve sonrasında eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Düşünme becerilerinin yanı sıra eğitimde niteliği yükseltmek, başarıyı artırmak için öğrenme sürecine dâhil olan ve bu süreci etkileyen tüm değişkenlerin bilinmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli önlemlerin alınması, yani öğrencilerin tüm özellikleriyle tanınması gerekmektedir. Bireysel farklılıklar doğal olarak öğrencilerin öğrenme sürecini ve öğrenme düzeyini etkilemektedir (Ekici, 2013). Çünkü birey kendi düşünme biçimini geliştirirken aynı zamanda öğrenme yaklaşımları da burada devreye girmektedir. Dolayısıyla bireye özgü öğrenme yaklaşımı, birey hakkında bilgi veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içermektedir.

1970'lerde İngiltere ve İsveç'te gerçekleştirilen görüşmeye dayalı bir araştırmada yükseköğretimde yüzeysel, derinlemesine ve stratejik olmak üzere üç farklı öğrenme yaklaşımı tanımlanmıştır. Yüzeysel yaklaşım, ilgili ders materyallerini ezberlemek amaç edinildiğinde birey tarafından kullanılırken, derinlemesine yaklaşım ise ders materyallerini ve olguları anlamaya dayalı olarak ön plana çıkmaktadır. Stratejik yaklaşım, en yüksek notları almak üzere kurulu başarı endeksli bir yaklaşımdır. Bireyin bu süreçte başarı stratejisi, geniş bir açıdan sorumlukları ve görevleri yerine getirmek için gerçek yaşam ile mevcut durum arasında ve önceki bilgileri ile yeni bilgileri arasında bağlantı kurmayı amaç edinen bir form alır. Öğrenme yaklaşımları bu şekilde sınıflandırılırken, aynı zamanda öğrenci farklı durumlarda eğitim için farklı yaklaşımlar sergileyebilmektedir (Ramsden, 1979; Richardson, 2005). Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırkenki niyetine bağlı olarak ortaya çıkan yönelimini (anlam arama, ezberleme, başarılı olma vb.) ifade etmektedir (Ekinci, 2009). Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme yaklaşımları, öğrencilerin tercih edecekleri çalışma yaklaşımlarını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar elde edilen öğretimin niteliğini belirlemektedir (Trigwell, Prosser ve Waterhouse 1999). Dolayısıyla öğrenme ortamını zenginleştirmek ve öğrenmeyi öğrenme sürecinde verimi yükseltebilmek için hem düşünme becerilerinin hem de bu becerileri kullanarak kalıcı öğrenme sağlamak üzere düşünme becerilerinin işe koşulması hususunda öğretmen yetiştirme oldukça önem kazanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesinin önemli olduğu bilinmesine karşın yapılan birçok araştırmada da belirlendiği üzere öğretmenlerin büyük bir bölümü kendi öğrendikleri gibi öğretmektedirler. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi ve eleştirel düşünme becerisi ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adayları, öğrenim gördükleri programa hangi öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler?
- Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri hangi düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrenme yaklaşımları ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, öğrenme yaklaşımları ile eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla sayıdaki değişkenin birlikte değişip değişmediğini, eğer değişiyorsa bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin tahminine imkân tanımaktadır (Karasar, 2006, s. 82).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan fen bilgisi (f=70), sınıf (f=44) ve Türkçe öğretmenliği (f=51) programlarında mezuniyet aşamasında olan toplam 165 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Araştırmanın verileri, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Aybek, Aslan, Dinçer ve Arısoy (2015) tarafından geliştirilen Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği isimli veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere yönelik ayrıntılı açıklama aşağıda verilmiştir.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği: Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği 54 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, Hiç yansıtmıyor (1), Az yansıtıyor (2", Biraz yansıtıyor (3), Çok yansıtıyor (4)"ve Tam yansıtıyor (5) biçiminde beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan alt boyutlar Derinlemesine Öğrenme, Stratejik Öğrenme ve Yüzeysel Öğrenme olarak isimlendirilmiştir. Her alt boyutta 18 madde bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında belirlenen genel Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,85'tir. Bu araştırma kapsamında belirlenen Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise ,81'dir.

aylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği: Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği 42 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar "Derinlik, Genişlik ve Yeterlilik", "Kesinlik ve

Doğruluk", "Önem, Alaka ve Açıklık" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin geneline yönelik olarak belirlenen Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,75'tir. Bu araştırma kapsamında ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ise ,76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve ölçekler araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına sırasıyla tek oturumda uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için öncelikle tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analiz sürecinde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiği için betimsel istatistik sonuçlarının yanı sıra parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımının, öğrenim gördükleri programa göre durumunu belirlemek için *Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'*nden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımları*

Program	**Öğrenme Yaklaşımı**					
	Derinlemesine		**Stratejik**		**Yüzeysel**	
	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	50	18	25,7	17	24,3
Sınıf Öğretmenliği	21	47,7	10	22,8	13	29,5
Türkçe Öğretmenliği	17	33,3	14	27,5	20	39,2

Tablo 1 incelendiğinde fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını, Türkçe öğretmeni adaylarının ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını diğer öğrenme yaklaşımlarına göre daha fazla tercih ettkleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yklaşımının, öğrenim gördükleri programa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımının Öğrenim Görülen Programa Göre ANOVA Sonuçları*

Öğrenme Yaklaşımı	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark**
Derinlemesine	G. Arası	1364,325	2	682,163	3,417	,035*	1-3
	G. İçi	32342,184	162	199,643			
	Toplam	33706,509	164				
Stratejik	G. Arası	879,523	2	439,762	3,331	,038*	1-3
	G. İçi	21386,089	162	132,013			
	Toplam	22265,612	164				
Yüzeysel	G. Arası	1541,874	2	770,937	4,311	,015*	1-3
	G. İçi	28973,120	162	178,846			
	Toplam	30514,994	164				

*<,05 1-Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2-Sınıf Öğretmenliği, 3-Türkçe Öğretmenliği

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı, adayların öğrenim gördükleri programa göre üç öğrenme yaklaşımında da anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda üç öğrenme yaklaşımında da farklılığın fen bilgisi öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı bakımından birbirine benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi düzeyleri *Öğretmen Adaylarına Yönelik Eleştirel Düşünme Standartları Ölçeği*'nden elde edilen veriler ışığında belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen ortalama puanların değerlendirilmesinde 1,00-2,33 aralığı düşük, 2,34-3,67 aralığı orta ve 3,68-5,00 aralığı ise düşük düzey olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Düzeyleri*

Program	$\overline{X}$	**S**	**Düzey**
Fen Bilgisi Öğretmenliği	3,71	,57	Yüksek
Sınıf Öğretmenliği	3,53	,58	Orta
Türkçe Öğretmenliği	2,92	,57	Orta

Tablo 3'te yer alan analiz sonuçlarına göre eleştirel düşünme becerisi bakımından en yüksek puana sahip olan grup fen bilgisi öğretmen adayları, en düşük puana sahip olan grup ise Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi düzeyleri incelendiğinde fen bilgisi öğretmeni adaylarının yüksek, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının ise orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri program

değişkenine göre eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Beerilerinin Öğrenim Görülen Programa Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
G. Arası	19,109	2	9,554	28,562	,000*	1-3 2-3
G. İçi	54,191	162	,335			
Toplam	73,299	164				

*<,05 1-Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2-Sınıf Öğretmenliği, 3-Türkçe Öğretmenliği

Tablo 4'te yer alan ANOVA sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri program değişkenine göre eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(2, 162)}$= 28,652; p<,05). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni testi sonucunda farklılığın Türkçe öğretmeni adayları ile diğer gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin, fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarından anlamlı düzeyde düşük olduğu ifade edilebilir.

Öğrenme yaklaşımları ile eleştirel düşünme becerisi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler üzerinde Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Öğrenme Yaklaşımları ile Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki*

		Derinlemesine	Stratejik	Yüzeysel
Eleştirel Düşünme Becerisi	r	,43	,34	-,21
	p	,000**	,000**	,006**

**<,01

Tablo 5'te verilen Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde eleştirel düşünme becerisi ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde; eleştirel düşünme becerisi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında ise ters yönlü anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları ile eleştirel düşünme becerisinin birbirini desteklediği; yüzeysel öğrenme yaklaşımının ise eleştirel düşünme becerisini olumsuz yönde etkilediği belirtilebilir.

4. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda fen bilgisi öğretmeni adaylarında daha yüksek düzeyde olmakla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının da derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiği; Türkçe öğretmeni adaylarının ise yüzeysel öğrenme yaklaşımı öncelikli olmak üzere stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını birbirine yakın düzeyde benimsediği belirlenmiştir. Bir problem ya da konunun yüzeysel içeriğinin altında yatana ulaşmaya çalışıldığında derinlemesine düşünme süreci aktif hale gelmektedir (Paul ve Erder, 2013). Problem temelli öğrenme anlayışı hem fen bilimlerinde hem de içeriğinde yer alan disiplinler bakımından sınıf öğretmenliği programlarında daha sıklıkla yer almaktadır. Buna bağlı olarak fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını diğer öğrenme yaklaşımlarına göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Paul ve Erder (2013) üniversite eğitiminin kazanımları arasında; nasıl öğreneceğimizi öğrenmek, zihinsel beceri gelişimi sağlayarak farklı bakış açıları kazanmak, yaşam becerilerini geliştirerek yaşam boyu öğrenmeye fırsat tanımak, her bir ders için daha derinlemesine ve kalıcı öğrenmeye fırsat vermek gibi etkenlerin önemini işaret etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan biri de öğrenme yaklaşımlarında görülen bu dağılımın fen bilgisi öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adayları arasında fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermesidir. Öğrenme ortamının niteliği öğrenen üzerinde olumlu bir algı oluşturabilirse derinlemesine öğrenme yaklaşımının daha baskın olması beklenen bir durumdur. Düşük algılandığında ise öğrenenler yüzeysel öğrenme yaklaşımına yönelmektedir (Çelik ve Pektaş, 2017; Pimparyon, Caleer, Pemba ve Roff, 2000). Türkçe öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretmeni adaylarından anlamlı düzeyde farklı öğrenme yaklaşımını tercih etmeleri, bu programda öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumlarından veya derslerin içeriğinden kaynaklanabilir. Türkçe öğretmenliği programında öğretmen adaylarının diğer alanlardan daha fazla okuma aktvitelerine bulunması beklenmektedir. En derin anlamda okumak, eleştirel düşünme sürecidir. Bu süreçte eleştirel düşünme becerilerinin standartlarının kullanımı bireyi daha üst düzey bir eleştirel okur haline dönüştürebilir (Nosich, 2012).

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi düzeyleri incelendiğinde fen bilgisi öğretmeni adaylarının yüksek, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının ise orta düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları görülmüştür. Öğrenim görülen alanın eleştirel düşünme becerisi üzerine önemli bir etken olup olmadığına baktığımızda ise hem fen bilgisi hem de sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre önemli ölçüde eleştirel düşünme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahinel (2007)'e göre eleştirel düşünme öğretimini benimseyenler bilgiyi, bir bireyden diğerine doğrudan aktarılan bir şey olarak görmezler. Bilgi basit bir biçimde herhangi bir kitaptan ezberlenmez ya da bir beyinden diğerine doğrudan aktarılmaz. Onlara göre, doğru olarak anlaşılan bilgi öğrenen tarafından ayırt edici bir yapı olarak görülür ve zihinsel süreçlerin mantıklı kullanımı sonucu ortaya çıkan üründür. Bu bağlamda fen bilgisi eğitimine yönelik dersler ve uygulama içeren etkinlikler ortaya çıkan sonuç üzerinde önemli bir etken olarak görülebilir. Nitekim Yıldırım (2009) fen bilgisi öğretmen adayları üzerine yaptığı çalışmada, akademik başarı, eleştirel düşünme, öz-yeterlik inanç ve problem çözme beceri düzeylerini artırmada, eleştirel düşünmeye dayalı fen eğitiminin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmada son olarak öğretmen adaylarının benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve eleştirel düşünme becerileri arasında ilişkisel bir bağlantı araştırılmıştır. Sonuçlar derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ile eleştirel düşünme becerisi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösterirken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile eleştirel düşünme becerisi

arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki göstermiştir. Eleştirel düşünme becerisinin, bireyin içerisinde bulunduğu ortama bağlı olarak düşünceleri ve fikirleri anlama ve bunun neticesinde sunma yeteneğini daha iyi kullanmak için gerçekleştirilen etkin, düzenli ve işlevsel bir süreç olarak (Kökdemir, 2003) tanımlanması dikkate alınırsa bu ilişkisel bağlantının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu durumda stratejik öğrenme yaklaşımının kapsamında da derinlemesine öğrenme yaklaşımının mevcut olduğu dikkate alınırsa, anlamlı öğrenme sağlamak adına öğrenme ortamının ve etkinliklerin planlanmasının eleştirel düşünme becerisinin gelişimini destekleyebileceği çıkarımı yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Bu araştırma fen bilgisi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği alanlarıyla sınırlıdır. Benzer araştırmalar farklı öğretmenlik programlarını ve öğretim kademelerini de içerecek şekilde genişletilebilir.
- Öğretmenlerin sahip oldukları becerilerin öğrencilerini de etkileyeceği göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Böylelikle zenginleştirilen düşünme becerileri pozitif yönlü ilişkiye bağlı olarak öğrenme yaklaşımlarını da etkileyecektir. Öğretmen adaylarının günümüz öğretim anlayışı çerçevesinde derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını benimsemesi önemsenirse, gelecekteki planlayacakları öğretim anlayışını ve öğrenme ortamını da şekillendirecektir.

Kaynakça

Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum Dergisi,* 7(2). Retrieved August 11, 2018 from http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322

Aybek, B., Aslan, S., Dinçer, S., & Arısoy, B. C. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik eleştirel düşünme standartları ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *21*(1), 25-50.

Çelik, H., & Pektaş, H. M. (2017). Graphic comprehension and interpretation skills of preservice teachers with different learning approaches in a technology-aided learning environment. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(1), 1-17. https://doi.org/10.1007/s10763-015-9667-9

Ekici, G. (2013). The analysis of teacher candidates' learning styles in terms of gender and overall academic success according to Gregorc and Kolb Learning Style Models. *Education and Science, 38*(167), 211-225. Retrieved May 24, 2018 from http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1739

Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ekinci, N. (2009). Learning approaches of university students. *Education and Science*, *34*(151), 74-88. Retrieved 21 June, 2018 from http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/611

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Nosich, M. N. (2012). Eleştirel düşünme ve disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi. Birsel Aybek (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316. Retrieved August 25, 2018 from http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26123/275185

Paul, R. & Elder, L. (2013). Kritik düşünce. E. Aslan ve G. Sart (çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Pimparyon, P., Caleer, S. M., Pemba, S. & Roff, S. (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school. *Medical Teacher, 22*(4), 359–364. doi:10.1080/014215900409456.

Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education, 8*(4), 411-427. doi: 10.1007/BF01680529.

Richardson, J.T.E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, *25*(6), 673–680. doi: 10.1080/01443410500344720

Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Trigwell, K., Prosser, M & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.

Yıldırım, H. İ. (2009). *Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fen Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Üniversitede Görev Yapan Sosyotropik-Otonomik Kişilik Özelliklerine Sahip Yöneticilerin Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması

Dr. Öğr. Üyesi Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
fethikayalar@hotmail.com

Özet

Sosyotropi ve otonomi kişilik özellikleri, bireylerin özgüvenleri, karar verme becerileri, psikolojik iyi oluş, yılgınlık, başkalarıyla olumlu ve etkili iletişim kurabilme, kararlılık, arabuluculuk gibi özellikleri içerdiğinden, bu özellikler okul yönetiminde yöneticilerin yönetim sorunlarıyla başa çıkabilmesi, doğru kararlar verebilmesi ve çalışanları yönetebilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Sosyotropik kişilik özelliğine sahip bireyler daha çok başkalarının bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerine önem vermesi, eleştirilmekten korkması, sosyal kaygılarının olması, kolay ikna edilebilmesi gibi özellikleri içerirken otonomik kişilik özelliğine sahip bireyler daha çok mükemmeliyetçi, öz-eleştirel, öz-düzenleyici, kendi duygu ve düşüncelerine önem veren, başkaları tarafından kolay ikna olmayan kişilik özelliklerine sahiptirler. Bu çalışmanın amacı, Üniversitede görev yapan dekan, dekan yardımcısı, yüksekokul müdürü ve yardımcısı, bölüm başkanı ve başkan yardımcılarının sosyotropik ve otonomik kişilik özelliklerinin üniversite öğrencileri için önemli olan sosyal ve kültürel faaliyetlere karşı ilgilerini belirlemektir. Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma desen tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesindeki asıl neden yöneticilerin kişilik özelliğini belirlemek için hem Sosyotropi-Otonomi ölçeğinin kullanılması, hem de bu yöneticilerle karşılıklı görüşme yapılmasıdır. Çalışmamızda kullanılan veriler, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde çeşitli fakültelerde görev yapan dekan, dekan yardımcısı, yüksekokul müdürü ve bölüm başkanlarından 25 yöneticiye uygulanan ölçek ve ölçek puanları sonucunda en yüksek sosyotropik özelliğe sahip 5 ve en yüksek otonomik özelliğe sahip 5 yöneticiye iki açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ölçekten elde edilen puanların hesaplanması ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre sosyotropik kişilik özelliğine sahip olan yöneticiler öğrenci kulüplerinin sosyal ve kültürel etkinlikler için yönetimin pek ilgilenmediği, maddi olarak desteklenmedikleri, başka üniversitelerde yapılan etkinliklere katılımlarının sağlanmadığı, etkinlikler için kendilerine yer verilmediği, öğrencilerin memnuniyetsizliğinin ve okul hakkındaki olumsuz düşüncelerin bundan kaynaklandığını ileri sürmektedirler. Otonomik kişilik özelliğine sahip yöneticiler ise öğrencilerin daha çok derslerinde başarılı olabilmeleri, laboratuvar, derslik, kantin, internet imkanları, ulaşım gibi daha çok fiziksel imkanların öğrencilere sağlanmasını ileri sürmektedirler. Sonuç olarak, üniversitelerde öğrenciler için tasarlanan etkinlikler ve öğrenci kulüpleri için sorumlu öğretim elemanlarının sosyotropik kişilik özelliklerine sahip kişilerden seçilerek görevlendirilmesi gerektiği, ayrıca öğrencilerin bu kişilerle daha iyi anlaşabileceği ve sosyal-kültürel açıdan daha iyi yetişecebilecekleri kanaatine vardık.

Anahtar Kelimeler: *Sosyotropi-otonomi, Eğitim yönetimi, Eğitim yöneticileri, Sosyal-kültürel faaliyetler, Yüksek öğretim*

Comparison of Views of Higher Education Managers with Sociotropic-Autonomic Personality Traits in terms of Social and Cultural Activities

Asst. Prof. Dr. Fethi KAYALAR
Erzincan Binali Yıldırım University
fethikayalar@hotmail.com

Abstract

Sociotropy and autonomy personality traits include features such as self-confidence of individuals, decision-making skills, psychological well-being, burn-out, positive and effective communication with others, determination and mediation, and these traits are important for school administrators to be able to cope with management problems, make correct decisions, and to manage the staff. Individuals with a sociotropic personality tend to have some traits such as giving importance to others' views in regards to themselves, fear of being criticized, having social concerns, being easily persuaded, whereas individuals with autonomic personality traits are more likely to be perfectionist, self-critical, self-regulating, give importance to their own thoughts and senses, and they are not easily convinced by others. The purpose of this study is to determine the interests and concerns of the deans and the deputy deans of the faculties, directors and deputy directors of Vocational High Schools, and the heads of the departments in a University regarding to the social and cultural activities of the students that are important for university students to develop in university environment. In this research, we preffered mixed design method through quantitative and qualitative research methods together. The main reason why this method is preferred is to use both the Sociotropy-Autonomy scale and the interviews with the managers to determine their personality traits. The data used in our study were collected from 25 managers through Sociotropy-Autonomy scale developed by Beck, and interview with 5 managers having the highest scores. In the analysis of the data, content analysis and the scores obtained from the scale were used. According to the research findings, managers who have sociotropic personality traits argue that the management are not interested in student clubs for social and cultural activities, they are not financially supported, they are not participated in activities in other universities, they are not provided with materials for social and cultural events, and the dissatisfaction about the school management is caused by this indifference and negligence. Managers with autonomic personality characteristics suggest that students should be successful in their lessons and be provided with more physical facilities such as laboratories, classrooms, canteens, internet facilities and transportation. As a result, it has been concluded that the lecturers who are responsible for student clubs and activities designed for students in universities should be selected from those who have sociotropic personality traits, and that students can better get along with these responsible instructors and develop better in terms of socio-cultural skills.

Keywords: *Sociotropy-autonomy, Educational management, Educational manager, Social-cultural activities, Higher education*

1. Giriş

Her alanda etkili ve başarılı yönetici olmak beceri ve yetenek gerektirir. Yönetsel beceriler, deneyim, mentorluk ve eğitim yoluyla zaman geçtikçe kolaylıkla geliştirilebilir. Ancak, doğal yeteneğe başvururken, bu kesinlikle elde edilemeyen bir unsurdur. Üretken kurumlar gerçekte etkili yöneticiler için çok miktarda para zaman ve emek sarfetmektedirler. Her kurum hedeflediği başarıya ulaşmak için, faaliyet alanına uygun özellikleri taşıyan yöneticiler istihdam etmek zorundadır. Yöneticiler için olması gereken özelliklerin başında liderlik becerisi, iletişim becerisi, her ortama uyum, uygun eleman yetiştirme, olumlu ilişki kurabilme ve sürekli olarak kendini geliştirme becerileri bulunmaktadır. Bu özelliklerin en başında yer alan liderlik özelliği sadece yönetimlerin kaçınılmaz unsuru değil aynı zamanda her yöneticide olması gereken bir özelliktir.

Gerçek lider daima güven verir, sorumluluğu devreder ve çalışanları doğru bir lekilde yönlendirir. Bu üç görevi mükemmel bir şekilde yerine getirmeyen yönetici, liderlik görevini de yerine getiremez. Liderlik becerileri zamanla kazanılabilse de, doğal olarak yetenekli yönetici, kısa sürede gerçek bir lider olması için gereken her şeyi kazanabilir. Görevinin başındaki her başarılı yönetici, sorumlu olduğu ekibi yöneten ve daha iyi, daha hızlı ve daha etkili bir şekilde çalışmasını sağlayan bir liderdir. Yöneticide olması gereken bir diğer özellik etkili iletişim kurabilme becerisidir. Bir kurumun başarılı bir şekilde yönetilmesinde yöneticinin gerçekten güçlü iletişim becerilerine sahip olması gerekir. Kurumda çalışanları takdir ettiğini göstermek her zaman yeterli değildir. Onlardan ne istediğini doğru bir şekilde aktarabilmesi kurumda her görevin düzgün bir şekilde yerine getirilmesi açısından önemlidir. Etkin yöneticinin, kurumun vizyonunu doğru bir şekilde çözebilmesi, anlayabilmesi ve daha sonra üretkenliğinin korunması için çalışanın vizyonuyla ilişkilendirebilmesi gerekmektedir. Eğer iletişim araçları etkisiz olursa, çalışanlar yöneticinin ne söylediğini gerçekten anlamayacak ve bu gelecekte çok farklı sorunlara yol açabilecektir. Bunun sonucunda verimlilik düşer ve tümekibin çalışma şevki kırılır. Böyle bir zincirleme reaksiyon, herhangi bir şirketin verimliliğinde yıkıcı bir etkiye sahip olabilir.

Başarılı yöneticilerin büyük özelliklerinden biri adapte olabilirlik, uyum sağlayabilirliktir. Yönetim işleri her zaman başlangıçta beklendiği ya da hayla edildiği gibi gelişmeyebilir. Başarılı yöneticileri gerçekte etkili kılan şey bu beklenmedik durumlarda beklenmedik koşullara uyum sağlama becerisine sahip olmasıdır. Bu aynı zamanda başarılı bir yöneticinin, ortaya çıkabilecek herhangi bir soruna yeni bir çözüm bulmak için gerekli yaratıcı düşünceye sahip olduğu anlamına da gelir.

Yönettiği kurumda başarıyı hedefleyen bir yönticinin yapacağı en iyi faaliyetlerden biri diğer insanları geliştirmektir. Bu da temel olarak çalışanların yeteneklerini geliştirmeyi ve daha sonra üretkenliği artırmaya yönelik yetenekleri kazanmalarını motive etmeyi içerir. Etkili yönetici, karşılaşabileceği problemleri bilen ve sürekli çözme konusunda çalışan bir yöneticidir. Kariyer gelişimi, bu işte ve diğer işlerde kariyer başarısının büyük bir parçasıdır. Çalışanları yönetebilmek için yöneticinin sürekli kendisini geliştirmesi gerekir. Asla kendisini geliştiremeyen bir yönetici, değişen şartlara uyum sağlayamayacağı için geride kalmaya mahkûmdur. Yöneticinin çalışanlarla gerçekten iyi ilişkiler kurması gerekir. Değer verildiğini düşünen çalışanlar her zaman daha etkili olacak ve günün sonunda daha iyi sonuçlar yaratacak çabaya gireceklerdir.

Çalışan ile olumlu ilişki kurma söz konusu olduğunda, yöneticinin takım yeteneğini empati ve güveni sergilemeyi başarması gerçekten önemlidir. Bu, herkesin belirli takım liderinin rehberliği altında çalışmasına yardımcı olan bir şeydir. Yöneticinin, çalışanların güçlü noktaları ve zayıf noktaları hakkında mümkün olduğunca bilgi sahibi olması gerekir. Okul yöneticilerinin okuldaki her dinamiğin son derece etkin kullanılmasından emin olmalıdırlar (Şirin, 2016). Eğitim dahil her alanda yöneticilerin başarılı olmasında ve kurumun hedeflediği başarılara ulaşmasında yöneticilerin kişilik özellikleri büyük önem taşımaktadır. Özellikle eğitim yöneticilerinin, yöneticilik yaptığı eğitim kurumundaki öğretmenler, okul personeli, öğrenciler ve okul dışında öğrenci velilerine karşı büyük sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde okul yöneticilerinin tutum ve davranışları her açıdan önemlidir ve kişilik özellikleri bu tutum ve davranışları belirlemektedir. Eğitim yöneticilerinin sosyotropik otonomik kişilik özellikleri okul ortamında yönetim açısından son derece önemlidir ve okul etkinliklerinin yürütülmesinden okuldaki disiplinin sağlanmasına kadar her alanda etkili olmaktadır.

Sosyotropi Otonomi kişilik özellikleri

Sosyotropik ve otonomik bireyler yaşam olaylarını farklı şekilde tecrübe eder ve değerlendirirler (Frewen ve Dozois, 2006). Sosyotropik bireyler, düşük benlik saygılarını artırmak ve aynı zamanda kabul, destek ve rehberlik için diğer insanlarla pozitif değişimlere girişmek için kişiler arası güvenli ilişkiler kurmaya çalışırlar. Buna karşılık, otonomik bireyler kişisel başarısızlık olasılığı konusunda çok endişelidir ve çoğu zaman başarısızlık ve eleştiri olasılığını azaltmak için çevre üzerindeki kontrollerini en üst düzeye çıkarmaya çalışırlar. Sosyotropik bireyler sosyal kayıplara karşı zayıfken, otonomik bireyler hedefe yönelik faaliyetlerini etkileyen olumsuz yaşam olaylarına karşı zayıftır (Kayalar, 2016). Erkeklere nazaran kadınlarda daha çok görülen sosyotropi kişilik özelliğine sahip bireyler, başkalarını memnun etme, çok kolay ikna olma, eleştirilerden olumsuz etkilenme, dışsal durumlara ve sosyal baskılara karşı savunmasız olma gibi zayıf yönleri vardır. Başkalarının kendisi hakkında ne düşündüğüne dair gereksiz endişeler taşırlar, reddedilme korkusu, eleştiri korkusu, sosyal kaygı ve karşılıklı ilişkilerde aşırı bağlılık yaşarlar. Başkaları tarafından onaylanmaya önem verirler, bu yüzden hareket ve davranışlarında yüksek stres duygusu taşıdıkları görülür.

Otonomi kişilik özellikleri daha ziyade erkeklerde görülür ve her yaptığı işte mükemmeliyetçilik hâkimdir. Öz düzenleme yeteneği, öz güveni, öz kontrolü ve benlik saygısı son derece gelişmiş bireylerdir. Öz eleştiri yaparlar, bağımsızlığa önem verirler, savunmacı, değerleri ve çıkarları birbirine fevkalade uyumlu, yaratıcı ve enerjikdirler. Yüksek stres yaşamazlar, ödüllendirici sosyal ilşki kurarlar, kendilerini keşfetmeye açık bireylerdir, değerlerinin ve duygularının son derece farkındadırlar, dış müdahale olmadan faaliyetlerini sergileme ve yönetmeye önem verirler, övgü ve eleştirilere kayıtsızdırlar ve zor ikna olurlar.

Birbirine temelde zıt olan Sosyotropi ve Otonomi kişilik özellikleri eğitimin her kademesindeki yöneticilerin karar verme, psikolojik iyi olma, yılgınlık, problem çözme, işbirliği ve arabuluculuk gibi önemli yönetim unsurları için büyük önem taşımaktadır. Değişimlere ve yeniliklere açık sosyotropik kişilik özelliklerine sahip yöneticiler sosyal ve kültürel faaliyetlere, geleneksel yönetim anlayışına sadık kalan, tamamen akademik başarıya odaklanan otonomik kişilik özelliğine sahip yöneticilerden çok daha fazla önem vermektedirler.

Sosyal ve Kültürel etkinlikler

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirmek ve psikolojik iyi olma, birbirleriyle etkili iletişim kurabilme, paylaşma, özgüvenlerinin gelişmesi, öz-düzenleme ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesi için birçok sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler dans, müzik, tiyatro, resim, fotoğraf, film yapımı, basım, heykel, ağaç işleri, mutfak sanatları, takı ve süsleme gibi yaratıcı sanatlar adı altında toplanmaktadır. Bu faaliyetlerin çoğu öğrenci sanat kulüpleri tarafından düzenlenmekte ve desteklenmektedir. Amaç öğrencilerin yaratıcılık duygularını beceri haline dönüşmesini sağlamaktır. Bireysel faaliyetlerin yanısıra, yine dans, konser, festival ve dayanışma kermesleri gibi topluluk etkinlikleri öğrencilerin işbirliği, dayanışma, yardım, yaratıcılık, ekip liderliği, faaliyet düzenleme ve yönetme gibi becerilerin artmasına katkı sağlamaktadır. Grafik tasarım, dijital fotoğraf, ses mühendisliği, nanoteknoloji kuruluşlarına ve yüksekokullara ziyaretler öğrencilerin çağdaşlaşmasını sağlamasının yanısıra sonraki kuşaklar arasında mükemmel bir köprü vazifesi görmesini sağlayacaktır. Yükseköğretimdeki öğrencilerin rekabet, dayanışma, işbirliği, strateji belirleme ve uygulama, taktik geliştirme ve uygulama gibi becerilerin artmasını sağlamak için çeşitli spor dallarında turnuvalar, yarışmalar ve gösteriler düzenlenmektedir. Özellikle doğa sporları, kaya tırmanışı, rafting, kayak, kano, futbol, basketbol, hentbol, voleybol ve tenis sporları öğrencilerin fiziki, psikolojik ve zihinsel kapasitelerinin artırılmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Fiziksel etkinlikler yaygın bir rekreasyon kaynağıdır ve fiziksel zindeliği ve zihinsel sağlığı iyileştirmek için anahtardır. Fiziksel etkinlikler arasında çok ağır olmayan düzenli kır yürüyüşleri, doğa kampları, rekabet içeren spor veya açık hava etkinlikleri, fitness eğitimi ve kas yapımını içeren rekreasyon oyunları sayılabilir. Fiziksel etkinlikler ayrıca yeterince denetimli organize uygulamalar biçiminde de olabilir. Faaliyetler, aktif bir yaşam tarzını kalıcı olarak benimsemeye ve spor ve rekreasyon federasyonları tarafından tesis edilen güvenlik kurallarına uygun olarak gerçekleştirildiğinde, sağlıklı ve güvenli kabul edilebilmektedir.

Akademik, kültürel ve topluluk etkinlikleri, öğrencilere kendilerini daha iyi tanıma, başkalarına açılma ve topluma aidiyet duygusu kazanma fırsatı verir. Topluluk ve kültürel etkinlikler öğrencileri, toplumda aktif bir rol oynamaya teşvik eder ve sorumlu vatandaşlar ve ilham verici rol modelleri haline getirir. Öğrencilerin kendilerinin başkalarının ve toplum üzerinde sahip oldukları etkiyi anlayabilmeleri için akademik, kültürel ve toplumsal etkinliklere katılmaları konusunda okul yönetimi ve kültürel faaliyetler birimi tarafından teşvik edilmesi gerekmektedir. Bunun için yıl boyunca çeşitli kültürel organizasyonlara katılmaları, insani yardım kuruluşlarında gönüllü olarak katılımlarının sağlanması, okul iklimini ve fiziksel çevreyi iyileştirici etkinliklerde bulunmaları için fırsatlar verilmesi, yetimhaneler ve huzurevleri ziyaretlerinin yanısıra etkinliklere katılmaları ve öğrenci konseylerine dahil edilmeleri için okul yönetimleri tarafından teşvik edilmesi yüksek öğretimde çağdaş eğitimin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma hem nitel hem de nicel araştırma yöntemi uygulanarak karma desen modeli ile yapılmıştır. Gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil ettiğimiz yüksek öğretim kurumunda dekanlık, dekan yardımcılığı, yüksekokul müdürlüğü, enstitü müdürlüğü ve bölüm başkanlığı yapan yöneticilerin sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerini belirlemek için Beck ve ark.(1983) tarafından geliştirilen ve Şahin ve ark. (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyotropi-Otonomi Kişilik ölçeği kullanıldı. Ölçekden elde edilen veriler nicel olarak değerlendirilerek en yüksek 5 sosyotropi ve 5 otonomi kişilik özelliği puanı alan 10 yöneticiye iki açık uçlu soru sorularak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte yüzyüze görüşme yoluyla iki açık uçlu soru sorularak Nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Yöneticilere sorulan sorular; (1) “Okul yönetimi tarafından öğrenciler için düzenlenen sosyal kültürel faaliyetlerin gerekliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?” ve (2) “Öğrencilerin kendi aralarında düzenlediği sosyal kültürel faaliyetlerin gerekliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?”. Hem nitel hem de nicel araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmacıya geniş bir yöntem seçimi sunarak kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı bir çalışma ortaya çıkarılmasını sağlar. Araştırmacının araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önerir. Araştırmacılar pek çok araştırma sorusunu karma yöntemin sunduğu çözüm yolları ile tamamen cevaplandırır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemleri birleştirmenin daha bütüncül bir anlayış sağlayarak, daha iyi bilgilendirilmiş eğitim politikaları oluşturarak, araştırılan olayın çeşitli yönlerini açıklamaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Davies, 2000).

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde çeşitli fakültelerde görev yapan dekan, dekan yardımcısı, yüksekokul müdürü ve bölüm başkanlarından oluşan 25 yönetici oluşturmaktadır. Bu yöneticilere gönüllülük esasına göre Sosyotropi-Otonomi Kişilik ölçeği uygulanmış, ölçeklerden sosyotropi ve otonomi kişilik özelliklerine sahip en yüksek puan olan 150 ve yakın puanlı 5er yönetici belirlenmiştir. Çalışmanın yüz yüze görüşme olarak gerçekleştirdiğimiz ve Nitel araştırma yöntemi uyguladığımız bu on yöneticiye açık uçlu iki soru sorularak çalışmamız için gereki veriler elde edilmiştir. Çalışmamıza katılan sosyotropik özelliğe sahip olan yöneticilerin ikisi dekan yardımcısı ve üçü bölüm başkanı iken otonomik özelliğe sahip olan yöneticilerin ikisi dekan, ikisi müdür ve biri bölüm başkanıdır (Tablo 1).

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Çalışmamızda yöneticilerin sosyotropik ve otonomik özelliklerini belirlemek için Sosyotropi Otonomi ölçeği, okul içi ve okul dışı hem yönetimin hem de öğrencilerin düzenlediği etkinliklerin olumlu olumsuz yönlerini belirlemek için de iki açık uçlu soru ile bir yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Kullandığımız Sosyotropi-Otonomi Ölçeği (SOSOTÖ) Beck, Epstein, Harrison ve Emery (1983) tarafından geliştirilmiştir. İnsanlara bağımlı olma ve insanlardan özerk olma kişilik özelliklerini ölçmektedir (Beck ve ark. 1983; Sato ve Mc Cann, 2000). Altmış maddelik ölçekte beş dereceli likert tipi derecelendirme yaptırılmakta, 30'ar madde ile iki alt boyut olarak sosyotropi ve otonomi ölçülmektedir. Her alt boyutta 0 ile 150 arasında bir puan alınabilmekte, yükselen puanlarla ilgili boyutun kuvvetli olduğunu göstermektedir. Ölçek, iki farklı kişilik özelliğini ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirliği oldukça yüksek bulunmuştur. (Sosyotropi için 89 ile .94 ranjında, Otonomi için .83 ile .95 ranjında) Ölçüt bağınıtılı geçerliği ise değişik çalışmalarda Beck Depresyon Envanteri ile Sosyotropi Ölçeği arasındaki korelasyon, .01 ile .60 arasında, Otonomi alt ölçeği ile -.01 ve .28 arasında bulunduğu gözlenmiştir (Doğan, 2010). Yapı geçerliliğinde ise faktör analiz sonuçlarına göre, her iki boyut için üçer faktör bulunmuştur. Sosyotropi alt ölçeğinde; Onaylanma kaygısı, Ayrılık Kaygısı ve Başkalarını Memnun Etme faktörleri belirlenmiştir. Otonomi Alt Ölçeğinde; Kişisel Başarı, Özgürlük ve Yalnızlıktan Hoşlanma faktörleri bulunmuştur. Bu ölçekle çalışmamıza katılan yöneticilerin sadece sosyotropi otonomi kişilik özellikleri belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin değişkenlerle olan ilişkileri incelenmemiştir.

Veri Analizi

SOSOTÖ uyguladığımız 25 yöneticiden elde edilen sosyotropi ve otonomi kişilik özellikleri puanları incelenmiş ve en fazla sosyotropi puanı olan 150 puan alan beş yönetici ile en fazla otonomi puanı olan 150 puan alan beş yönetici belirlenmiştir (Tablo 1). Bu iki farklı kişilik özelliğine sahip olan yöneticilere sorduğumuz iki açık uçlu soru ile yükseköğretimde öğrencilerin gelişimi için düzenlenen sosyal kültürel etkinliklerle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yüzyüze görüşmelerle elde edilen ifadeler kendi el yazılarıyla kaydedilmiş ve bu ifadeler daha sonra dijital ortama taşınmıştır. Her bir yöneticinin ifadeleri nitel araştırma tekniğine uygun olarak incelenmiştir. Sosyotropi kişilik özelliğine sahip yöneticilerin sosyal kültürel faaliyetlerin daha çok yapılmasından yana iken, otonomi kişilik özelliğine sahip olan yöneticilerin sosyal kültürel etkinliklerin fazla olduğunu vurgulayarak öğrencilerin daha çok derslerle ilgilenmelerini ve kütüphane alışkanlıklarının kazandırılmasını ileri sürmüşlerdir.

Tablo 1. *Yöneticilerin görevi ve sosyotropi otonomi puanları ve kişilik özellikleri*

	Görevi	**Sosyotropi puanı**	**Otonomi puanı**	**Kişilik özelliği**
1	Dekan	80	**145**	Otonomik
2	Dekan	65	**130**	Otonomik
3	Dekan	110	90	Sosyotropik
4	Dekan Yardımcısı	120	75	Sosyotropik
5	Dekan Yardımcısı	**125**	55	Sosyotropik
6	Dekan Yardımcısı	**140**	60	Sosyotropik
7	Dekan Yardımcısı	115	70	Sosyotropik
8	Dekan Yardımcısı	120	65	Sosyotropik
9	Yüksekokul Müdürü	70	**125**	Otonomik
10	Yüksekokul Müdürü	65	**110**	Otonomik
11	Yüksekokul Müdürü	70	105	Otonomik
12	Yüksekokul Müdürü	100	60	Sosyotropik
13	Yüksekokul Müdürü	105	60	Sosyotropik
14	Bölüm Başkanı	**140**	70	Sosyotropik
15	Bölüm Başkanı	**135**	65	Sosyotropik
16	Bölüm Başkanı	**135**	65	Sosyotropik
17	Bölüm Başkanı	115	65	Sosyotropik
18	Bölüm Başkanı	115	60	Sosyotropik
19	Bölüm Başkanı	120	60	Sosyotropik
20	Bölüm Başkanı	120	65	Sosyotropik
21	Bölüm Başkanı	105	65	Sosyotropik
22	Bölüm Başkanı	100	70	Sosyotropik
23	Bölüm Başkanı	80	**125**	Otonomik
24	Bölüm Başkanı	80	100	Otonomik
25	Bölüm Başkanı	75	110	Otonomik

3. Bulgular

Yükseköğretimde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmamızın evrenini oluşturan yöneticilerin sosyotropi otonomi kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan SOSOTÖ ölçeği ile elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, çalışmaya katılan 3 dekandan ikisi otonomi kişilik özelliklerine sahip iken, 1 dekan sosyotropi kişilik özelliklerine sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmaya 5 dekan yardımcısı katılmış ve ölçek puanlarına göre yapılan incelemede dekan yardımcılarının tamamının sosyotropi kişilik özelliklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmamızda yer alan 5 yüksekokul müdüründen ikisi sosyotropik üçü ise otonomik kişilik özelliklerine sahip olduğu bulunmuştur. Hem fakülte hem de yüksekokulda görev yapan 12 bölüm başkanından dokuzu sosyotropik ve üçü otonomik özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Toplamda ise 25 yükseköğretim yöneticisinden 17 si sosyotropik ve 8 yönetici ise otonomik özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir.

SOSOTÖ ölçeğinden elde edilen toplam puana göre, en yüksek puanları olduğu belirlenen 5 sosyotropik ve 5 otonomik özelliğe sahip yönetici çalışmamızın asıl evrenini oluşturmuştur. Bu yöneticilerle yüzyüze görüşme yapılarak iki açık uçlu sorulmuştur.

Birinci soru olarak "Yönetim tarafından öğrenciler için düzenlenen sosyal kültürel faaliyetlerin gerekliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?" ve ikinci soru olarak "Öğrencilerin kendi aralarında düzenlediği sosyal kültürel faaliyetlerin gerekliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?" şeklinde sorulmuştur. Sorulara verilen cevaplar şu şekilde özetlenmiştir;
1. katılımcı, dekan yardımcısı, sosyotropik özelliğe sahip: "... *Yönetim tarafından düzenlenen etkinlikler çok resmi bir atmosferde gerçekleştirildiğinden ve vali, belediye başkanı, ordu komutanları ve resmi daire amirleri de bu etkinliklere davet edildiğinden öğrenciler istedikleri şekilde eğlenememekte ve etkinlikler genelde resmi bir havada sürmektedir. Bunlar daha çok Öğretmenler Günü, Çanakkale Zaferi kutlamaları gibi resmi günlerin kutlanması ve Üniversitenin açılışı, şiir ve müzik dinletileri gibi serbest etkinlikler şeklinde olmaktadır. Üniversite içi ve üniversite dışı yöneticilerin de katılımıyla gerçekleştirilen bu tür etkinlikler öğrencilerin diledikleri gibi hareket etmelerini önlediğinden dolayı çok faydalı olduğunu sanmıyorum, ikinci soruya gelince, öğrencilerin kurduğu kulüp etkinlikleri, sosyal ve kültürel geziler, bisiklet, kamp ve rafting gibi spor amaçlı etkinlikler her öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre şekillendirildiğinden, kendilerini çok daha mutlu, huzurlu, enerjik ve zinde hissetmelerini sağlamaktadır... "*

Sosyal etkinliklerin en üyük faydalarından biri yükseköğretimde eğitim gören bireylerim sosyal etkileşimlerine fırsat tanımasıdır. Sosyal etkileşimin birçok faydası vardır. Örneğin, sosyal etkinliklere katılmak, aidiyet, kabul ve güven gibi birçok duyguya sahip olmayı sağlamasının yanısıra, yeni arkadaşlıklar edinilmesine, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerine, takım sporlarına ve sosyal kültürel bir projeyi tamamlama gibi kendi başına yapamayacakları birçok şeyi yapmalarına yardımcı olabilir (Pettry, 2006).

2. katılımcı, bölüm başkanı, sosyotropik özelliğe sahip: *"....benim bakış açıma göre, öğrencilerin genel gelişimi için, yönetim tarafından kampüs içersinde düzenlenen faaliyetler dışında kendi ilgi alanlarına girmeleri gerekiyor. Öğrenciye, kendi içinde bulunan gizli yetenekleri sergileme olanağı sağlayan tek araç olduğu için, kültürel etkinliklere katılmak bireyi kendi kültürüyle barışık ve güncel tutar ..... sosyal faydaları açısından ders dışı etkinlikler, öğrencilerin kişilerarası becerilerini geliştirmenin yanısıra farklı geçmişlere ve temellere sahip kişilerle sosyal etkileşim fırsatlarını artırabilir...."*. Yöneticilerin ifadelerinden anlaşılacağı üzere; öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımının sağlanması ortak bir amaçiçin sorumluluk duygularını geliştirir, müfredat dışı etkinlikler ise öğrencilerin benlik saygılarının gelişimine yardımcı olur. Paylaşım, ortak değer anlayışı ve kampüs içersinde barış duygusunun oluşmasını sağlar. Yönetim tarafından organize edilen konferans, sempozyum, kongre, çalıştay ve benzeri etkinliklere öğrenci katılımının sağlanması akademik ve sosyal açıdan son derece faydalar sağlayacağı gibi, diğer kurumlardan gelen kişiler sayesinde sosyal ilişkilerin kazanılması, kültürlerarası bir anlayış ve hoşgörünün oluşması gibi faydalar da sağlanmaktadır. Bunların dışında bu tür akademik, kültürel ve sosyal etkinlikler öğrencilerin kendine güven ve sosyal kararlılıklarını da artıracaktır. Sosyotropi kişilik özelliğine sahip yöneticiler üniversite öğrencilerinin iyi olmalarının önemli bir anahtarının çoğunlukla sosyal aktivitelerde yer almalarıyla gerçekleşebileceğini ileri sürmektedirler. Bu aktiviteler başkalarıyla ortak etkinlikler yapmaya dayanmaktadır. Sosyal etkinlikler arasında arkadaşlarla zaman geçirme, eğlence, tanışma ve mezuniyet partilerine katılma, takım sporlarına katılma, kulüp üyesi olma, dinlenme ve eğlence parklarına gitme, birine mektup yazma, hatta arkadaş ya da aile üyeleriyle telefon görüşmeleri bile sayılabilir.

3. katılımcı, bölüm başkanı, sosyotropik özelliğe sahip: *"....Üniversite deneyimi öğrenim gören öğrencilere sadece eğitim ve eğitimle ilgili sosyal fırsatlar vermekle kalmaz aynı zamanda yeni kişiler tanıma, konferans deneyimleri kazanma, sosyal ve kültürel etkinliklere katılma, kampüs içinde düzenlenen festival, konser ve kültürel faaliyetlere de katılma şansı sağlar. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin edineceği yeni dostluklar ve arkadaşlıklar üniversite sonrası iş hayatlarında sosyal çevrelerinin çekirdeğini oluşturacaktır. Bu şekilde oluşacak sosyal çevre istihdamdan tutun yuva kurmaya kadar birçok önemli olayın gerçekleşmesini sağlayabilir...."*. Bireylerin toplum içinde sosyal hayatlarını sürdürmeleri ve sosyal çevrelerini büyütmeleri çok önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Sosyalleşme sadece mutluluk, sağlık ve özgüven için değil, aynı zamanda okul ortamı dışında da öğrenmenin iyi bir yoludur. Üniversitelerde sosyal-kültürel etkinliklerin birçok yararları vardır. Bunlardan en önemlileri bireylerin sorumluluk duygularının gelişmesi, benlik saygılarının oluşması, kişiler arası barış ve kardeşlik duygularının gelişmesi sayılabilir. Sosyotropi kişiliğe sahip yöneticilerin sosyal ve kültürel etkinliklere önem vermeleri kişiliklerinde en önemli özellik olan karşılıklı sosyal ilişkilere ve barış içinde yaşamaya önem vermelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin üniversitede öğrenim süresi boyunca kendilerini rahat hissedemiyecekleri ve kendilerini savunmasız hissettikleri durumlarda bulabilirler, ancak başkalarıyla etkileşimde bulunmak için çaba sarfettiklerinde sosyal yeteneklerini geliştirmek ve özgüvenlerini kazanmaları mümkündür.

4. katılımcı, dekan yardımcısı, sosyotropik özelliğe sahip: *"Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılımının sağlanması onların en doğal hakkıdır, aynı zamanda bu bence bir insan hakkıdır. Ülkemizin gelecekte özellikle eğitim alanında söz sahibi olabilmesi yarının mutlu ve başarılı öğrenciler yetiştirebilmesi özellikle benim görev yaptığım eğitim fakültelerinde yetişecek olan öğretmenler sayesinde olacaktır. Bu öğretmen adaylarının sadece derslerde aldığı bilgiler yeterli olmayacaktır. Arkadaşlarından, çevreden, sosyal ve kültürel etkinliklerden elde edeceği bilgi ve birikimler kendilerine yol gösterici olacaktır. Milli değerlerimizi ön plana taşıyan, örf ve adetlerimizi yansıtan milli şuur ve bilinci pekiştiren etkinliklerin her zaman yararlı olacağı kanaatindeyim. Eğitim sadece dersten ibaret değildir....."*

5. katılımcı, bölüm başkanı, sosyotropik özelliğe sahip: "... *Öğrencilerimizin kendilerine yararı olacak sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı gerekirse maddi olarak da desteklenerek öğrencilere sağlanmalıdır. Her öğrenci maddi imkânsızlıklardan dolayı bu tür etkinliklere ilgi göstermeyebilir. Bu yüzden bu önemli konu da göz önünde bulundurularak, öğrencilere gerekli destek sağlanmalıdır.... "*

Günümüzde sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılabilmek temel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Ancak, bu faaliyetlere katılmakta pek çok kişi dışlanmış ya da marjinalleştirilmiştir (Di Maggio ve Useem 1980). Araştırmalar gelir düzeyinin ve eğitim düzeyinin sosyal kulüplere, spor etkinliklerine ve kültürel etkinliklere katılım üzerinde güçlü bir etkiye

sahip olduğunu göstermektedir (Kamphuis ve ark., 2008). Başka bir deyişle, sosyo-ekonomik farklılıklar sosyal ve kültürel etkinliklere ayırabileceği maddi olanaklarla yakından ilgilidir (Walker, Scott-Melnyk ve Sherwood, 2002). Sosyal yetersizlik, sosyal, kültürel ya da rekreasyonel yaşamda yer almanın olanaksız olması, bu imkânlardan yararlanan kişilerin katılım oranının düşük olmasının tek sebebi olabilir mi? Ampirik çalışmalar, çeşitli engellerin etkin rol oynadığını ve yoksulluk içinde yaşamanın farklı sosyal ve kültürel etkinliklere katılma fırsatlarını nasıl engelleyebileceğini göstermektedir (Wood & Smith, 2004). Bir tiyatro, konser gibi etkinliklerin biletin fiyatı ve bir müzik aleti kiralayarak veya satın alarak etkinlik düzenlemek ya da spor malzemesi satın almak gibi doğrudan maliyetler bu tür etkinliklere katılımı engelleyebilir.

Kolej veya üniversite eğitimi, öğrencilere sadece eğitim ve sosyal olanaklar sağlamakla kalmaz aynı zamanda geleneksel toplantılar, çalıştaylar, konferanslar, sosyal ve kültürel festivaller, kampüs içinde sosyal ve kültürel etkinliklere katılma olanağı da sağlar. İnsanlık ve insan olmayı ön plana çıkaran faaliyetler ve ticari fuarlar, günümüzde öğrencilere açık olan ve kendi başlarına girişimci olma fırsatları yaratan imkânlardır. Bu faaliyetler, diğer üniversitelerden akranları ile sosyal ve profesyonel etkileşimleri geliştirir, böylece her iki taraf için bir kazanç durumu yaratır. Sosyal hayatı sürdürmek ve sosyal çevresini büyütmek çok önemlidir ve bu göz ardı edilmemelidir. Sosyal ve kültürel etkinliklere katılarak elde edilen sosyalleşme sadece mutluluk, sağlık ve özgüven için değil, aynı zamanda sınıf dışında öğrenmenin de iyi bir yoludur. Üniversitelerde yapılan sosyal ve kültürel etkinliklerin başlıca yararları; kültürel etkileşimin sağlanması, kendine güven duyma hissinin gelişmesi, duygusal olarak kararlı olma, bireylerin güçlü yönlerinin ve tutkularının farkında olması şeklinde sıralanabilir.

6. katılımcı, dekan, otonomik özelliğe sahip: *"…. Öğrencilerin kendilerinden bekleneni verebilmeleri için müfredatta belirlenen şartları yerine getirmesi gerekmektedir. Müfredatta yer alan sosyal ve kültürel faaliyetler zaten bağlı bulundukları fakülte veya yüksekokullar tarafından gerektiği şekilde yapılmaktadır. Fakülte ve yüksekokul idaresinin iznine tabi olarak gerekli görüldüğü yer ve zamanlarda etkinliklere izin verilmesi yönetmelikler dışına çıkılmaması gerektiği görüşünü taşımaktayım. Okul idaresinin izni dahilinde bu tür etkinliklere yer verilebilir. Siyasi içerikli, kültürel çatışmalara yol açacak, etnik içerikli etkinliklerden muhakkak kaçınılmalıdır. Bunlar öğrenciler arasında ayırımcılığa, nefrete ve huzursuzluğa yol açar…."*

Okul saatleri dışında sunulan ortak müfredat etkinlikleri, okul hayatının monotonluğundan kurtulmak, hayatın anlamını keşfetmek için mükemmel fırsatlar olabilir. Ortak müfredat etkinliklerinin başarısı, genellikle okul ve daha geniş topluluklar arasında bağlantılar kurulmasına bağlıdır. Okul idaresinin üzerinde durduğu ortak müfredat etkinlikleri, okul içinde komisyonlar tarafından belirlenen çerçeveye göre gerçekleştirilmelidir. İdarenin etkinlikler hakkında önemle üzerinde durduğu şeylerin başında öğrenciler arasında kin ve nefret uyandıracak müfredat dışı etkinliklerden kaçınılması, belli grupların amacına yönelik etkinler düzenlenmesinin engellenmesi gelmektedir. Otonomik kişilik özelliğine sahip yöneticilerin sosyal ve kültürel etkinlikler konusunda dikkat ettiği noktalar bunlardır. Müfredat etkinliklerinin zorunlu hale getirilmesi öğrencileri etkinliklerden uzaklaştırır ve faydalarından vazgeçirir. Öğrenciler katılmaya zorlanırlarsa, daha az hevesli olurlar ve bu nedenle aktivitelere katılmak istemeyebilirler. Etkinliklerin akademik konularla açık bir şekilde ilişkili olmasının yanısıra, birçok ortak müfredat etkinliklerinin akademik başarıyı oluşturma ve güçlendirmede yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Marsh & Kleitman, 2002 ve Guest & Schneider, 2003).

6. katılımcı, okul müdürü, otonomik özelliğe sahip: *"…. Yüksekokul öğrencilerimizin çoğu sportif faaliyetlere katılmak amacıyla yönetimden izin almak için başvuru yapmaktadırlar. Ancak bu tür faaliyetlerin öğrencilerimizin akademik başarılarını olumsuz etkilemesinden dolayı, özellikle derslerden geri kalmasına neden olmasından dolayı izin verilmemesi yönünde görüş bildirmekteyim. Derslerini ve başarısını etkilemeden öğrencilerimizin atkinliklere katılmasının bir mahsuru yoktur. Yine de bizim için dersler ve müfredata göre hareket etmek daha önemli olduğu için ders dışı sosyal kültürel etkinlikler çok da faydalı değildir….."*

Otonomik kişilik özelliğine sahip eğitim yöneticilerin en çok dikkat ettiği konulardan biri eğitim öğretim sürecinde müfredatın tam olarak oygulanması ve akademik başarının bu şekilde sağlanmasıdır. Çalışmamıza katılan sosyotropik yöneticilerin tamamı bu yönde görüş belirtmektedirler. Bu alanda yapılan çalışmalar sosyotropik özelliğe sahip yöneticilerin görüşlerini desteklemektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, spor aktivitelerine katılımın öğrencilerin performansını olumsuz etkilediği de kanıtlanmıştır (Shernoff ve Vandell, 2007). Spor etkinliklerine katılımın olumsuz açıdan bakıldığında gelişim ve duygusal uyumla ilişkisi hakkındaki bazı bulgular kesin değildir. Örneğin, sporlarla birlikte gecikmiş kimlik gelişimi (Larson ve Kleiber, 1993), okuldaki sapkınlık düzeyinin artması (Lamborn ve diğ. 1991), alkol tüketiminin daha yüksek olması gibi gelişimsel tehlikelerle ilişkilendirilmiştir (Eccles & Barber, 1999). Bununla birlikte rekabet kaygısı ve öz-merkezlilik sorununa da değinilmiştir (Smoll and Smith, 2002). Ancak, olumlu yönde, sporlar öğrencilerin zihinsel olarak dinlenmelerine yardımcı olma ve aynı zamanda fiziksel olarak formda ve sağlıklı kalmalarına yardımcı olma konusu savunulmuştur (Koç, 2017). Bununla birlikte, organize sporlar, spor katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklamaya yardımcı olabilecek inisiyatif, duygusal düzenleme, hedef belirleme, süreklilik, problem çözme ve zaman yönetimi (Larson et al. 2006) için bir fırsat da sağlar (Mahoney ve Cairns, 1997; Marsh ve Kleitman, 2002).

4. Sonuç ve Tartışma

Yükseköğretimde görev yapan sosyotropi kişilik özelliğine sahip yöneticiler öğrencilerin, okul sonrası yaşantıları için kişiliklerini geliştirmek amacıyla sosyal kulüplere, kültürel kulüplere ve spor gruplarına katılma gibi çeşitli etkinliklerine katılmaya teşvik edilmelisini ileri sürerken, otonomik kişilik özelliğine sahip yöneticiler bu tür etkinliklerin ancak öğretim müfredatı kapsamında değerlendirilerek kontrollü bir şekilde yapılmasından yana tutum sergilemektedirler. Otonomik yöneticiler sosyal ve kültürel faaliyetlerin tamamen öğrencilerin inisiyatifine bırakılmadan okul programlarına dahil edilerek yapılmasını istemektedirler. Onlara göre son zamanlarda öğrencileri ders ortamından uzaklaştıracak pek çok ortamlar mevcuttur. Bu da akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Sosyotropik yöneticilere göre ise daha olumlu alternatif aktiviteler sunulmazsa, öğrencilerin kişisel gelişimleri beklendiği gibi olması mümkün olmayabilir. Spor ve diğer etkinlik

programlarda öğrencilerin yer alması takım çalışması becerilerini öğrenmelerini sağlar. Bu tür beceri ve yetenekler, öğrencilerin günlük hayatta başarılı olmalarının önemli anahtarları olabilir.

Otonomik yöneticilerin iddialarıdoğrultusunda öğrenci kulüpleri vasıtasıyla sağlanan her bir etkinlik için koordinatör olarak görev yapmak üzere bu müfredat içi etkinliklerinin her birine bir öğretim elemanı atanmalıdır. Bu, öğrencilerin etkinliklere önem vermesini sağlayacak ve aynı zamanda öğretim elemanları ilgili müfredat etkinliklerinde öğrencilerin yaptıkları ilerleme hakkında rapor sunabileceklerdir. Bu raporlar doğrultusunda etkinliklerin ne derece faydalı olup olmadıkları değerlendirilebilecektir.

Yükseköğretimdeki öğrencilerin müfredat etkinliklerine katılmaları için zorlanmamalıdır. Farklı öğrencilerin farklı beğenileri ve ilgileri vardır. Her öğrenci kendi yeteneklerine göre iyi bir şekilde katılabileceği etkinlikleri araştırmalıdır. Öte yandan, öğrencilerin spor ve diğer müfredat etkinliklerine katılmaları yasaklanmamalıdır. Bu tür faaliyetlere katılım, çeşitli yollarla onların sosyal beceriler, sporcu ruhu, etik ve disiplin gibi özelliklerini geliştirir.

Müfredat dahilindeki etkinlikler, öğrencilerin akademik, sosyal, zihinsel ve karakter gelişimi için geniş bir hizmet sunmaktadır, bu yüzden her öğrenciye en az bir sağlıklı ve olumlu faaliyette bulunma şansı sağlanmalıdır. Ancak, bu tür faaliyetlerin amacı, zihinsel ve fiziksel sağlıklarını iyileştirmek olmalıdır. Sürekli spor etkinlikleri sağlıklı aktivite olarak kabul edilemez. Yükseköğretim yöneticileri öğrencilerin müfredat etkinliklerini seçmelerine izin vermeli ve faaliyetlerini kontrol etmelidirler. Öğrencilerin spor yapabilecekleri alanlar temin edilmelidir.

Kaynakça

Beck, A., Epstein, N. & Harrison, R. (1983). Cognitions, Attitutes And Personality Dimensions İn Depression, *British Journal Of Cognitive Psycotherapy, 1*

Davies, P. (2000). *Contributions from Qualitative Research*. In H. T. Davies, M. N. Sandra, & P. Smith (Eds). What works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services (s. 291-316), Bristol, UK: Policy Press.

Doğan, H. (2010). *Evli bireylerin sosyotropik-otonomik kişilik özellikleriyle evliliklerinde çatışma yaşama durumları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Eccles, J. S., & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.

Frewen, P.A. & Dozois, J.A. (2006). Self worth appraisal of life events and Beck's congruency model of depression vulnerability. *J. Cogn. Psychother*., 20: 231-240.

Guest, A. & Schneider, B. (2003). Adolescents' extracurricular participation in context: the mediating effects of schools, communities, and identity. *Sociology of Education*, 76, 89-105.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.

Kayalar, F. (2016). Comparison of Sociotropic and Autonomic Personality Traits of Educational Managers in terms of Some Variables. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 3, Sayı: 6, Mart 2016, s. 309-322.

Koç, Y. (2017). *Profesyonel futbolcularda spor bilgisi düzeyi ve takım başarısı*. Nobel Bilimsel Eserler, Atlas Akademik Bilim Yayın, Ankara.

Lamborn, D. S., Mounts N., Steinberg S., & Dornbusch S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritorian, Indulgent, and Neglectful. *Child Development*, vol. 62, 1049-1065.

Larson, R., & Kleiber, D. (1993). Daily experience of adolescents. In P. H. Tolan & B. J. Cohler (Eds.), Wiley series on personality processes. *Handbook of clinical research and practice with adolescents* (pp. 125-145). Oxford, England: John Wiley & Sons.

Larson, R., Hansen, D., & Moneta, G. (2006). Differing profiles of developmental experiences in across types of organized youth activities. *Developmental Psychology*, 42, 849-863.

Mahoney, J. L., & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout?. *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.

Marsh, H.W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular activities: the good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464-512

Pettry, D. W. (2006). *Building Social Skills through Activities*. Danny W. Pettry II, USA, 2006

Sato, T. & Mc Cann, D. (2000). Sociotropy-Autonomy and the Beck Depression Inventory, *European Journal of Psychological Assessment* (2000), 16, pp. 66-76. https://doi.org/10.1027//1015-5759.16.1.66.

Shernoff, J. D., & Vandell, L. D. (2007). Engagement in after-school program activities: Quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903. doi:10.1007/s10964-007-9183-5

Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). Coaching behavior research and intervention in youth sports. In F. L. Smoll, & R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 211-233). Dubuque, IA: Kendall-Hunt.

Şahin, N., Ulusoy, M. & Şahin, N. (1993) Exploring the Sociotropy-Autonomy Dimensions in a Sample of Turkish Psychiatric in Patients. *Journal of Clinic Psychology*, (Nov) 49(6): 751-763.

Şirin, Y. (2016). Organizational Justice, Organizational Trust and Organizational Identification Perceptions of Physical Education Teachers. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 7, No. 2; February 2016

Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Değerlendirilmesinde Alternatif Yaklaşımlar[7]

Dr. Volkan KUKUL
Amasya Üniversitesi
volkan.kukul@amasya.edu.tr
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Gazi Üniversitesi
sercin@gazi.edu.tr

Özet

Teknolojik açıdan zenginleşen günümüz toplumlarında bireylerin daha rahat yaşayabilmeleri için sahip olması gereken becerilerden bir tanesi bilgi işlemsel düşünmedir (computational thinking). Bilgi işlemsel düşünme becerisi 2006 yılında Jeannette Wing tarafından tekrar gündeme getirilmiştir. Wing'in tüm bireylerin sahip olması gereken bir beceri olarak tanımladığı bilgi işlemsel düşünmenin, bireylere kazandırılması için eğitimciler ve araştırmacılar çalışmalar sürdürmektedirler. Çalışmalarda bu becerinin kazandırılıp kazandırılmadığını belirleyebilmek değerlendirme yapılmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Becerinin kazandırılmasında farklı yaklaşımların kullanılıyor olması değerlendirme yapılırken de farklı değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması sonucunu doğurmaktadır. Bu çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşımlardan bazılarına değinilerek nasıl kullanıldıkları anlatılmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Programlama öğretimi, Bilgi işlemsel düşünme, Düşünme becerileri*

Alternative Approaches in the Evaluation of Computational Thinking Skills

Dr. Volkan KUKUL
Amasya University
volkan.kukul@amasya.edu.tr
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ
Gazi University
sercin@gazi.edu.tr

Abstract

In today's technologically enriched societies, one of the skills that individuals should have in order to live more comfortably is computational thinking. The ability of computational thinking was revisited by Jeannette Wing in 2006. Educators and researchers continue to work to gain this skill, which Wing defines as a skill that all individuals must have. In order to determine whether this skill is gained or not, there is a need for evaluation. The use of different approaches to gaining skills leads to the use of different assessment approaches when evaluating. In this study, it is tried to explain how some of the approaches used in the evaluation of computational thinking skills.

Keywords: *Programming education, Computational thinking, Thinking styles*

1. Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte insanlar teknoloji bakımından zengin bir toplumda yaşamaktadırlar ve bu topluma ayak uydurabilmeleri için çeşitli becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Settle ve Perkovic (2010) bu becerileri üç başlık ile ifade etmişlerdir; Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayar akıcılığı ve bilgi işlemsel düşünme. Bu becerilerden bilgisayar okuryazarlığı bilgiye ulaşırken, bilgiyi aktarırken veya bilgiyi düzenlerken teknolojinin nasıl işe koşulacağının bilinmesi olarak tanımlanmaktadır (Perkovic ve Settle, 2010). Bu beceriye sahip olan insanlardan temel bilgisayar programları, internet tarayıcısı gibi programları kullanabilmeleri beklenmektedir. Bilgisayar akıcılığı ise bilgisayar sistemlerinin nasıl çalıştığını anlayabilme becerisidir (Perkovic ve Settle, 2010). Kullanıcı olmanın ötesinde çalışma prensiplerini bilmek olarak da nitelendirilebilir. Üçüncü beceriye sahip olan bireylerin ise sistemlerin nasıl çalıştığını anlayabilmeleri, üretebilmeleri ve karmaşık problemlerde teknolojiyi işe koşabilmeleri beklenmektedir. Bilgi işlemsel düşünme bu özellikleriyle bahsi geçen diğer becerilere göre daha karmaşık bir yapıya sahiptir.

Bilgi işlemsel düşünme ilk kez 1996 yılında Seymour Papert tarafından kullanılan daha sonra 2006 yılında Jeannette Wing'in üzerinde durduğu ve o yıldan itibaren popülerliği artan bir tanım olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde Bilişimsel Düşünme, Hesaplamalı Düşünme, Bilgisayarca Düşünme gibi farklı Türkçe çevirisi bulunan kavram, Wing (2006) tarafından "Bilgisayar bilimlerinin temel kavramları üzerinde durarak problem çözmenin, sistem tasarlamanın ve insan davranışlarını anlamanın bir yolu" olarak tanımlanmaktadır. Wing'in yapmış olduğu tanımlamanın ardından pek çok kuruluş ve araştırmacı bu düşünme becerisi ile yakından ilgilenmiş ve üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Wing (2010) yılında yaptığı çalışmada bilgi işlemsel düşünmenin tanımını şu şekilde genişletmiştir; "Çözümlerin bir bilgi işleme birimni tarafından etkili şekilde yerine getirilecek formda sunulması amacıyla problemleri ve çözümleri formülleştirmeyi içeren düşünme süreci". Bu tanımlamalardan sonra bu düşünme becerisini tanımlamak ve çerçevesini ortaya koymak için yoğun çaba harcayan iki kuruluş Bilgisayar Bilimleri Öğretmenleri Derneği (Computer Science Teacher Association [CSTA]) ve Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği (International Society for Technology in Education [ISTE]) ortak bir tanımlama yayınlamışlardır. Bu tanımlamada bilgi işlemsel düşünme bir problem süreci olarak ele alınmıştır ve temel özellikleri şu şekilde özetlenmiştir;

- Problemlerin çözümünde bilgisayar ya da farklı araçların çözüm için kullanılması
- Mantıksal olarak verilerin düzenlenmesi ve analiz edilmesi
- Verinin model ve simülasyonlar kullanılarak daha anlaşılır şekilde düzenlenmesi
- Algoritmik düşünmeyi kullanarak çözümlerin makine diline çevrilmesi
- Kaynakların ve işlem basamaklarının en etkili olan kombinasyonunun bulunması, analiz edilmesi ve uygulanması
- Problemin çözümünün genelleştirilmesi ve farklı problemlere transferinin sağlanması (CSTA ve ISTE, 2011).

[7] Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden faydalanılarak üretilmiştir.

Günümüzde bireylerin bu beceriye sahip bireyler olarak yetişebilmesi için birçok ülke eğitim programlarında güncellemeler yapmıştır. İngiltere, Fransa, Türkiye, İtalya ve Polonya programlarına bilgi işlemsel düşünmeyi entegre eden ilk ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Çek Cumhuriyeti, Hollanda, Yuyanistan gibi ülkeler ise bu beceriyi programlarına entegre etmeye devam eden ülkeler olarak görülmektedir. Belkçika, Almanya ve İspanya gibi ülkeler ise yönetim şekilleri itibari ile bölgesel olarak yeniliğe giden ülkeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin yapmış oldukları çalışmalar bu becerinin kazandırılıp kazandırılmadığının değerlendirilmesi ihtiyacını da doğurmaktadır. Baykul'a (1999) göre öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi eğitim ortamlarında yapılması gereken faaliyetlerdir. Bu noktada bilgi işlemsel düşünme gibi düs düzey bir düşünme becerisinin nasıl kazandırılacağı ve bu becerinin kazandırılıp kazandırılmadığının nasıl değerlendirileceği araştırmacıların ve eğitimcilerin üzerinde durması gereken bir noktadır.
Bu araştırmanın amacı literatürde bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesi ile ilgili izlenen yaklaşımları kısaca özetlemektir.

2. Bilgi İşlemsel Düşünmenin Değerlendirilmesi

Werner ve arkadaşları (2012) Alice programı kullanarak öğrencilere kodlama öğrettikleri çalışmalarında öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerini algoritmik düşünme, soyutlama ve modelleme becerilerine göre değerlendirmişlerdir. Değerlendirme yapmak için geliştirdikleri aracı bir performans değerlendirme aracı olarak tanımlamak mümkündür. Araçta öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken üç farklı performans görevi bulunmaktadır ve bu görevlerin gerçekleşip gerçekleşmeme durumuna göre puanlama yapılmaktadır. Puanlamada on puanlık üzerinden değerlendirme yapılan dereceli değerlendirme ölçeği kullanılmaktadır.
Koh ve arkadaşları (2010) öğrencilerin tasarladıkları dijital oyunları değerlendiren ve değerlendirme sonucunda bilgi işlemsel düşünme kavramlarına göre bir örüntü ortaya koyan "AgentSheets" aracını ortaya koymuşlardır. Araç, kişilerin geliştirdikleri oyunları bilgi işlemsel düşünme çerçevesinde örüntüler şeklinde incelemektedir. Bu araç geliştirildiği dönem itibari ile bir proje kapsamında geliştirilmiş ve bilgi işlemsel düşünmenin oyunlar yoluyla kazandırılması temeline dayanmaktadır.

Bilgi işlemsel düşünmenin değerlendirilmesi için değerlendirme modeli ortaya koyan araştırmacılardan diğerleri Brennan ve Resnick'tir. Brennan ve Resnick (2012) yılında yapmış oldukları çalışmada bilgi işlemsel düşünmenin değerlendirilmesinin yapılabilmesi için 3 farklı değerlendirme yönteminin bir arada kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Bunlardan birincisi portfolyo değerlendirmedir. Portfolyo değerlendirmede öğrencilerin Scratch kodlama programını kullanarak geliştirmiş oldukları ürünlerin değerlendirilierek bilgi işlemsel düşünme ile ilgili çıkarımda bulunmak hedeflenmektedir. Değerlendirmenin ikinci adımı ürün temelli görüşmedir. Bu değerlendirmede bireylerle geliştirdikleri ürünler hakkında görüşmeler yapılarak süreçte kurulan mantık anlaşılmaya çalışılmaktadır. Üçüncü adım olarak ise tasarım senaryoları olarak adlandırılan adım gelmektedir. Bu adımda bireylere verilen senaryolara göre çözüm üretmeleri, hataları düzeltmeleri veya çözümün nasıl farklılaşabileceği gibi yanıtlar alınmaya çalışılmaktadır. Her ne kadar Brennan ve Resnick bu değerlendirme yaklaşımını Scratch kodlama programı için uygulamış olsalarda, farklı araçlar için de aynı değerlendirme yaklaşımını kullanmak mümkündür.

Bilgi işlemsel düşünmeyi değerlendirmek için kullanılan bir başka yaklaşım ise 2006 yılında ilk kez Litvanya'da uygulanmaya başlayan, Bebras (Türkiye'deki ismi ile Bilge Kunduz) Uluslararası Enformatik ve Bilgi İşlemsel Düşünme etkinliğidir. Etkinliğin temel amacı öğrencilere bilgisayar bilimi ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazandırmaktır (Dolgopolovas, Jevsikova, Savulionienė ve Dagienė, 2015). Etkinliğe katılan her ülke önceden oluşturulan soru havuzundan 15 çoktan seçmeli soru alarak ülkesinde uygulamaktadır. Soru havuzu oluşturulurken her ülkeden enformatik alt alanlarını kapsayan sorular yazmaları istenmektedir. Daha sonra oluşturulan sorular her ülkeden temsilcilerin katılımıyla gözden geçirilmekte, ihtiyaç halinde revize edilmekte, uygun görülmezse havuza dahil edilmemektedir. Her ülkenin havuzdan soru seçip kendi ülkesinde uyguluyor olması Bebrasın standart bir değerlendirme aracı olmasından çok bilgi işlemsel düşünme farkındalığına katkı sağlayan bir araç olarak görülmesine neden olmaktadır (Román-González vd., 2017). Etkinliğin en güçlü taraflarından bir tanesi soruların çözümü için herhangi bir ön bilgiye ihtiyaç duyulmamasıdır. Bu durum, Wing'in (2008) öne sürdüğü bilgi işlemsel düşünmenin günlük yaşamı kolaylaştırabileceği, günlük yaşamdaki problemleri çözmeye yardımcı olabileceği düşüncesini desteklemektedir.

Bilgi işlemsel düşünmeyi değerlendirmek için geliştirilen araçlardan bir tanesi de Román-González, Pérez-González, ve Jiménez-Fernández (2017) tarafından geliştirilen bilgi işlemsel düşünme testidir. Test Bebras etkinliği gibi çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Testteki sorular incelendiğinde ağırlıklı olarak programlama veya günümüzde küçük yaş grupları için daha çok kullanılan blok programlama ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum Denning (2009) tarafından bilgi işlemsel düşünmenin ve bilgisayar bilimlerinin programlamaya indirgendiği eleştirisini destekler nitelikte görülmektedir.

Ülkemizde bilgi işlemsel düşünmeyi değerlendirmek için yapılan çalışmalara bakıldığında Korkmaz, Çakır ve Özden (2016) tarafından geliştirilen Bilgisayarca Düşünme Ölçeği karşımıza çıkmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme yerine bilgisayarca düşünme kavramı kullanılan ölçekte bilgi işlemsel düşünmenin diğer 21. yy becerileri ile olan ilişkisine dayanılarak 5 farklı boyut oluşturulmuştur. Bu boyutlar; Algoritmik Düşünme, Problem Çözme, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, İş Birlikli Öğrenmedir. 5'li likert tipinde oluşturulan ölçek 29 maddeden oluşmaktadır.

3. Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak araştırmacılar ve eğitimciler popülerliği günden güne artan bir kavram olan bilgi işlemsel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için yoğun çaba sarf etmektedirler. Bu çabanın yanı sıra becerinin değerlendirilmesi için de çaba sarf edilmektedir. Kavramın üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımının olmaması (Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016; Román-González, Pérez-González, ve Jiménez-Fernández, 2017) hem beceriyi kazandırma hem de becerinin değerlendirilmesi noktasında

farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. bilgi işlemsel düşünmen gibi üst düzey bir düşünme biçimi olarak ele alınan düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde zorluklar görülmektedir. Her ne kadar eğitimciler için ölçek çalışmaları çok değerli olsa da bu tip üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde tek başlarına yeterli olmayabilirler. Bu durumda farklı değerlendirme yaklaşımlarını da kullanmanın faydalı olduğu söylenebilir.

Brennan ve Resnick'in (2012) ortaya koymuş oldukları değerlendirme yaklaşımı öğrencilerin ortaya koydukları somut ürünleri değerlendirebilmek açısından ve ürünleri oluşturma sürecindeki şans faktörünü de yapılan görüşmelerle ortadan kaldıran bir yaklaşım olduğundan bilgi işlemsel düşünme becerisini değerlendirirken kullanılabilecek bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bu yaklaşım daha çok öğrencilerin programlama yoluyla ortaya bir ürün koydukları zamanlarda kullanılabileceğinden bilgi işlemsel düşünme becerisinin günlük yaşam problemleriyle ilişkisini kısmen göz ardı etmektedir. Bu durumda farklı testlerle bu değerlendirme yaklaşımını desteklemenin daha doğru sonuçlar vereceği söylenebilir. Bu noktada dünya genelinde uygulanan Bebras etkinliğindeki sorular gerekli analizler yapıldıktan sonra kullanılarak değerlendirmede kullanılabilir. Böylelikle veri çeşitliliği artırılmış olacaktır.

Kaynakça

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Ölçme Değerlendirme.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012, April). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada* (Vol. 1, p. 25).

CSTA, ve ISTE. (2011). *Computational Thinking in K–12 Education Leadership Toolkit.* Computer Science Teacher Association: http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11CTLeadershiptToolkit-SPvF.pdf adresinden alındı.

Denning, P. J. (2009). The Profession of It Beyond Computational Thinking. *Communications of The ACM, 52*(6), 28-30.

Dolgopolovas, V., Jevsikova, T., Savulionienė, L., & Dagienė, V. (2015). On Evaluation of computational thinking of software engineering novice students. In *Proceedings of the IFIP TC3 Working Conference "A New Culture of Learning: Computing and next Generations* (pp. 90-99).

Kalelioglu, F., Gülbahar, Y., ve Kukul, V. (2016). *A framework for computational thinking based on a systematic research review*. *Baltic Journal of Modern Computing, 4*(3), 583-596.

Koh, K. H., Basawapatna, A., Bennett, V., ve Repenning, A. (2010). Towards the automatic recognition of computational thinking for adaptive visual language learning. In *Visual Languages and Human-Centric Computing (VL/HCC), 2010 IEEE Symposium on* (pp. 59-66). IEEE.

Korkmaz, Ö., Çakir, R., & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the Computational Thinking Scales (CTS). *Computers in Human Behavior*, *72*, 558-569.

Perkovic, L., ve Settle, A. (2010). Computational Thinking across the Curriculum: A Conceptual Framework. *College of Computing and Digital Media Technical Report*, 10-001.

Román-González, M., Pérez-González, J. C., Moreno-León, J., ve Robles, G. (2017). Extending the nomological network of computational thinking with non-cognitive factors. *Computers in Human Behavior, 80* (1), 441-459.

Román-González, M., Pérez-González, J. C., ve Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior*, *72* (1), 678-691.

Werner, L., Denner, J., Campe, S., ve Kawamoto, D. C. (2012). The fairy performance assessment: measuring computational thinking in middle school. In *Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education* (pp. 215-220). ACM.

Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of The ACM, 49*(3), 33-35.

Wing, J. (2010). *Computational Thinking: What and Why?* Center for Computational Thinking Carnegie Mellon:https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/papers/TheLinkWing.pdf adresinden alındı.

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Doç. Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
slymnymn@gmaii.com
Arş. Gör. Belgin BAL İNCEBACAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
belginbal33@gmail.com
Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
aslisarisan@gmail.com

Özet

Günümüzün en çok incelenen ve tartışılan konularından biri geleceğin öğretmenlerinin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğidir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1991 yılında, Ulusal Eğitim Hedefleri Panel'inde (National Education Goals Panel) eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesinin önemi üzerinde durulmuş ve iletişim becerisi yüksek, problem çözebilen ve sorgulama becerileri iyi olan öğretmenlerin yetişmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının, yirmi birinci yüzyıl becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere göre ne düzeyde farklılık gösterdiğinin karşılaştırmalı olarak tespit edilmesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Ertaş-Kılıç ve Şen tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek üç alt boyuttan meydana gelmektedir: Katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik. Ölçme aracından elde edilen sonuçların bu çalışmada toplanan veriler için 0.87 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Karadeniz bölgesinde olan bir devlet üniversitesinde sınıf eğitimi ve fen bilgisi eğitimi programlarının 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 232 öğretmen adayıdır. Araştırma kapsamında toplanan verileri analiz etmek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Eleştirel düşünme becerisinin bağımlı değişken olarak alındığı çalışmada bağımsız değişkenler cinsiyet, anabilim dalı ve ikamet edilen yer şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, program, cinsiyet ve ikamet yerlerinin farklılaşmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçme aracının üç alt boyutunun ve ortalama puanına bu değişkenlerin farklılık gösterdiği grafiklerle ortaya çıkarılmıştır. Bu farklılığın anlamlı düzeyde olmamakla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşüne becerilerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin kayılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenlere göre eleştirel düşünme becerileri anlamlı farklılık göstermemekle birlikte çok boyutlu grafiklerde ortaya çıkan farklılıkların bu çalışmanın orijinal boyutu olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçları ulusal ve uluslararası literatürle karşılaştırtılarak çeşitli önerilerle tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Öğretmen adayları, Sınıf eğitimi, Fen bilgisi eğitimi*

Comparison of Critical Thinking Skill Level of Science and Primary School Preservice Teachers

Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs University
slymnymn@gmaii.com
Res. Asst. Belgin BAL İNCEBACAK
Ondokuz Mayıs University
belginbal33@gmail.com
Res. Asst. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ
Ondokuz Mayıs University
aslisarisan@gmail.com

Abstract

One of the most investigated and debated topic of these days is what qualifications teachers should have in the future. In 1991, in the United States, the National Education Goals Panel emphasized the importance of enhancing individuals' critical thinking skills and training teachers who had good communication, problem solving and interrogation skills. In order to achieve the goals, it is important to specify, one of the twenty-first century skills, the level of critical thinking skills that preservice teachers have. The aim of the study is to determine comparatively how the preservice teachers studying at the departments of Science Teaching and Primary School Teaching, differ from one another according to the variables covered in the study within the scope of critical thinking skills. The UF/EMI Critical Thinking Tendency Scale, adapted to Turkish by Ertaş-Kılıç and Şen, has been employed as a data collection tool. This scale consists of three sub-dimensions; participation, cognitive maturity and innovation. It has been deduced that the results obtained from the collected data has been 0.87. The sample of the study is 232 preservice teachers including freshman, sophomore, junior and senior grades at the Science and Primary School Teaching programs at a state university in the Black Sea Region. Descriptive statistics have been used to analyze collected data. In the study, while critical thinking skills have been regarded as dependent variables, gender, place of residence and department have been determined as independent variables. As a result of the research, it is stated that differentiation of the program, gender or place of residence do not make a considerable difference of critical thinking skills of preservice teachers. However, it is observed and visualised in graphs that the variables varied according to the three sub-dimensions of measurement instruments and the average score. It is considered that this difference is not significant but nevertheless it is important for preservice teachers to determine their critical thinking skills. The findings indicate that critical thinking levels of the preservice teachers are at the level of "agree". Furthermore it is possible to state that the differences occured in the multidimensional graphs are the original dimensions of the study; however, critical thinking skills do not show a remarkable difference. The results of the research have been compared with national and international literature and completed with various suggestions.

Keywords: *Critical thinking, Teacher candidates, Classroom education, Science education*

1. Giriş

Günümüz dünyasında insanların aklından günde 60 bin düşüncenin geçtiği söylenmektedir. Bu kadar çok düşüncenin geçtiği bir beyinde düşünceleri organize etme, birbiri ile ilişkilendirme süreçlerini çoğu kişi bilinçsiz şekilde yapmakta olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerimizi kontrol altına almak ve bunları belirli kalıplar içinde düşünmek zihnimizi daha kolay organize edebileceğimizin bir göstergesi olabilir. Düşünmenin pek çok türünün olduğu alan yazında belirtilmiştir. Düşünme türlerini kısaca belirtmek gerekirse; analitik düşünme, üst düzey düşünme, Sokratik sorgulama, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, akıl yürütme, derinlemesine düşünme şeklinde sıralanabilir. Kazancı (1989) düşünme becerileri ile ilgili olarak günümüz toplumunda yaşayan bireylerin ne düşündüklerinden çok, nasıl düşündüklerinin bilinmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu vurgu aslında diğer düşünme türlerinin içinden eleştirel düşünme becerisine bir eğilimi ortaya çıkarmıştır. Eleştirel düşünme günümüz dünyasında felsefen tutunda eğitim alanına kadar birçok alanda bilim insanı tarafından çalışılmaktadır. Çünkü bu düşünme sürecinin içinde hem bilişsel hem de felsefi bir düşünce yatmaktadır (Facione, 2007; Paul, 1995; Van Haaften, 1997; Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden, 2007). Eleştirel düşünmenin tarihi Sokrates'e kadar uzanılabilir diye düşünebiliriz ama tanımı ilk kez 1962 yılında Robert Ennis tarafından yapılmıştır. Ennis'e (1962) göre eleştirel düşünme, anlatımın anlamını bulma, bulunan bu anlamın kabulü ya da reddine karar verme süreci olarak tanımlamıştır (Akt. Çekiç, 2007).

Eleştirel düşünmenin tanımı birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır. Herkes eleştirel düşünmenin farklı bir boyutunu ele almıştır (Faciona, 2007). Çünkü eleştirel düşünme aslında birçok kavramı içine alan geniş bir sistemi ifade etmektedir. İnsanların problem çözerken kullandıkları zihinsel süreçler, seçtikleri stratejiler, sunumlar (Sternberg, 1999); stratejileri seçmeden önce düşünme sürecinde karar verme, mantıklı ve yansıtıcı düşünme (Norris & Ennis, 1989), süreçte bilgiyi elde etme biçimi, açıklamaları, kavramlar arasında ilişki kurma süreci (Craver, 1989), bu süreçte yapmış olduğu gözlemler ve bilgiye dayalı çıkarımlar yapma (Paul, 1988), çıkarımlarının bilimsel açıdan değeri ve kesinlikle doğrunun değerini bilme (Beyer, 1983), ayrıca hem kendi düşüncelerinin hem de diğer kişilerin düşüncelerini ve fikirlerini anlamak için gerçekleştirilen aktif, düzenli ve işlevsel bir süreci kapsadığını (Chaffe, 199; akt. Kökdemir, 2003), Facione'ye göre insanların bu süreçte yorum, analiz, değerlendirme ve genellemelere varma, çıkarımlar elde ettikleri (akt. Özdemir, 2005a), kısaca düşünmenin en gelişmiş ve en ileri hali (İpşiroğlu,2002) olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere eleştirel düşünme çok fazla boyutu içinde barındıran bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu tanımların yanı sıra genel ifadeler ile eleştirel düşünme hızla gelişen dünyada bir bireyin ihtiyaç duyduğu ayakta kalma becerisi (Glassner ve Schwarz, 2007), gözlemleyerek bilgiyi elde etme süreci ve elde ettiği bilgilerden bir sonuç çıkarma işlemi (Çavuş ve Uzunboylu, 2009), kendi düşüncelerimiz ile diğerlerinin düşüncelerini göz önüne alarak çevremizde yaşanan olayları anlamak için harcadığımız çaba, aktif ve etkin katılım süreci (Cüceloğlu, 1995), bu süreçte ilgi ve bilgisini örgütleyip analiz etmesi ve değerlendirme yaptığı (Johnson, 2000) bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünme ile alan yazın incelendiğinde eleştirel düşüncenin aslında 3 temel bileşenden oluştuğu (Özdemir, 2005b), bunların eleştirel düşünme tutum ve eğilimler (Scriven ve Paul, 2007), eleştirel düşünme becerileri (Siegel 1999) ve ön koşul öğrenmeler (Yeh, 1997) olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin süreçlerini (Clark-Birx, 1993), dört genel özelliğini (Walters, 1986), yedi bileşenini (Alfaro-LaFevre, 1999), eleştirel düşünmeyi oluşturan temel elementleri (Daly, 1998; Edwards, 2003, Edwards, 2007) çalışan araştırmacılar mevcuttur.

Bu araştırmanın amacı da sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin araştırma kapsamında ele alınan değişkenlere göre ne düzeyde farklılık gösterdiğinin karşılaştırmalı olarak tespit edilmesidir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama (survey) metodu kullanılarak yürütülmüştür. Tarama yöntemi genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla kullanıldığı için (McMillan ve Schumacher, 2006 25). Bu çalışmada temel araştırma deseni olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler betimleyici analizler kullanılarak analiz edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin bağımlı değişken olarak alındığı çalışmada bağımsız değişkenler cinsiyet, anabilim dalı, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü şeklinde belirlenmiştir.

Evren -Örneklem, Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi Karadeniz bölgesinde olan bir devlet üniversitesinde sınıf eğitimi ve fen bilgisi eğitimi programlarının 1, 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 232 öğretmen adayıdır.

Tablo 1. *Öğretmen adaylarına ilişkin istatistiksel bulgular*

Bölüm	N	Cinsiyet	N
Sınıf Eğitimi	129	Kadın	170
Fen Bilgisi Eğitimi	103	Erkek	62
Köy	41		
İlçe	111		
Şehir	80		

Öğretmen adaylarının üniversite aşamasına kadar ikamet ettikleri yerlere göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılık olup olmadığını belirlemek için ikamet yeri değişkeni seçilmiştir. Ayrıca cinsiyetin eleştirel düşünme üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek için cinsiyet değişkenine bakılmıştır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Ertaş Kılıç ve Şen tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi ölçekte, kesinlikle katılmıyorum (1 puan), katılmıyorum (2 puan), kararsızım (3 puan), katılıyorum (4 puan), kesinlikle katılıyorum (5 puan) yanıtları bulunmaktadır.

UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin alt boyutları, "Katılım, Bilişsel Olgunluk ve Yenilikçilik" tir. Ölçme aracından elde edilen sonuçların bu çalışmada toplanan veriler için 0.87 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısını 0,84, katılım alt boyutu için 0,84, bilişsel olgunluk alt boyutu için 0,39 ve yenilikçilik alt boyutu için 0,63 olarak elde etmişlerdir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz döneminde, ölçek ortaöğretim dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim görmekte olan 342 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeğin "Katılım" alt boyutunda on bir madde yer almaktadır. Orijinal ölçeğe ait katılım alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,91'dir. Çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,88'dir. UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinin "Bilişsel Olgunluk" alt ölçeğinde sekiz madde bulunmaktadır. DFA sonucunda "Bilişsel Olgunluk" alt boyutuna ait 11. madde ölçekten çıkarılmıştır. Orijinal ölçeğe ait bilişsel olgunluk alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,79'dur. Çalışma sonucunda bulunan iç tutarlılık katsayısı 0,67'dir. 11. madde ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan analizde bu alt boyuta ait iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur. Madde çıkarıldıktan sonra, bilişsel olgunluk alt boyutunda yedi madde yer almaktadır.
UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeğinde "Yenilikçilik" alt boyutuna ait yedi madde bulunmaktadır. Orijinal ölçeğe ait yeni fikirlere açık olma alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,80'dir. Çalışmada elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0,73'tür. Orijinal ölçeğin genelinin iç tutarlılık katsayısı 0,94'tür. Çalışma sonucunda 26 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak elde edilmiştir. 11. madde ölçekten çıkarıldığında 25 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur.

Katılım (Engagement) Boyutu: Katılım eğilimi fazla olan bireyler, iyi akıl yürütmenin zorunlu olduğu durumların beklentisindedir. Aynı zamanda becerilerini kullanmak ve akıl yürütmek, problem çözmek ve yargıya varmak için yeteneklerini kullanmak amacıyla fırsat kollarlar. Böyle bir birey kendinden emin bir iletişimcidir ve bir yargıya varmaya veya bir problemi çözmeye çalışırken gerçekleştirilen akıl yürütme sürecini açıklayabilmektedir. Ölçekte toplam 11 madde, katılım boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Bilişsel Olgunluk (Maturity) Boyutu: Bilişsel olgunluk düzeyi yüksek olan bir birey karar alma sürecinde kendi eğilimlerinin ve önyargılarının farkındadır. Böyle bir birey sahip olduğu düşüncenin kendisinin kim olduğundan, çevresinden ve deneyimlerinden etkilendiğinin bilincindedir. Kendisinin fikirlerine başkalarının katılmayabileceğinin de farkındadır. Bilişsel yönden olgun insanlar başkalarının görüşlerine açıktırlar, farklı bakış açılarını araştırırlar ve yargıya varırken veya bir problemin çözümüne ulaşırken bunları objektif bir şekilde göz önünde bulundururlar. Yüksek bilişsel olgunluk düzeyindeki insanlar, çoğu problemin karmaşık olduğunu ve bir tek çözümü olan problemlerle muhtemelen seyrek karşılaşacaklarını bilir. Ölçekte toplam 8 madde, bilişsel olgunluk boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Yenilikçilik (Innovativeness) Boyutu: Yenilikçi olma eğilimi yüksek insanlar "bilgiye açlık çeken" insanlar olarak da tanımlanabilir. Bu insanlar tutarlı bir şekilde yeni bilgiler aramaktadırlar. Mesleklerine, konumlarına, yaşamlarına ve dünyalarına ilişkin yenilikçi olma eğilimine sahiptirler. Yenilikçi insan, entelektüel bir merak ve dürtüye sahiptir ve araştırarak, okuyarak ve sorgulayarak yeni bilgiler öğrenmeye çalışmaktadır. Böyle bir insan aynı zamanda, doğru, mevcut inanç ve düşünceleri ile çelişse bile doğruyu bulma arzusu ile karakterizedir. Ölçekte toplam 7 madde, yenilikçilik boyutunu ölçmek için kullanılmaktadır.

Veri Analizi
Araştırma kapsamında toplanan veriler betimleyici analizler kullanılarak analiz edilmiştir. Eleştirel düşünme becerisinin bağımlı değişken olarak alındığı çalışmada bağımsız değişkenler cinsiyet, anabilim dalı, sınıf düzeyi şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, cinsiyet, ikamet ettikleri yere göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca farklılıkların nelerden kaynaklı olduğunu daha iyi görebilmek için grafik kullanılmıştır.

3. Bulgular
Eleştirel düşünme becerisinin bağımlı değişken olarak alındığı çalışmada bağımsız değişkenler cinsiyet, anabilim dalı ve ikamet edilen yer şeklinde belirlenmiştir. Verilere göre analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. *Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Program	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Ortalama	Sınıf	129	3,84	0,47	230	,26	,793
	Fen Bilgisi	103	3,83	0,36			
Katılım	Sınıf	129	3,74	0,52	230	,13	,895
	Fen Bilgisi	102	3,73	0,41			
Bilişsel Olgunluk	Sınıf	129	4,02	0,50	230	,64	,526
	Fen Bilgisi	102	3,98	0,40			
Yenilikçilik	Sınıf	129	3,83	0,51	230	,16	,871
	Fen Bilgisi	103	3,84	0,42			

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 2'de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiş olsa bile ortalamaları açısından bakıldığında genel ortalamada Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutları açısından katılım ve bilişsel

olgunluk puanları açısından bakıldığında fen bilimleri öğretmen adaylarından daha yüksek puanı oldukları görülmektedir. Yenilikçilik açısından ise Fen bilgisi öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Ortalama	Kadın	170	3,84	0,41	230	,03	,980
	Erkek	62	3,83	0,45			
Katılım	Kadın	169	3,71	0,46	230	,98	,327
	Erkek	62	3,78	0,51			
Bilişsel Olgunluk	Kadın	169	4,01	0,46	230	,17	,865
	Erkek	62	4,00	0,47			
Yenilikçilik	Kadın	170	3,86	0,46	230	1,55	,123
	Erkek	62	3,75	0,50			

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 3'te istatistiksel açıdan bir fark yoktur. Ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ise genel ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bilişsel olgunluk ve yenilikçilik açısından bakıldığında kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılım açısından bakıldığında ise erkek öğrencilerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Ortalama	Kadın	91	3,86	0,48	127	,56	,577
	Erkek	38	3,81	0,43			
Katılım	Kadın	91	3,73	0,52	127	,28	,783
	Erkek	38	3,76	0,51			
Bilişsel Olgunluk	Kadın	91	4,03	0,52	127	,39	,696
	Erkek	38	4,00	0,46			
Yenilikçilik	Kadın	91	3,88	0,51	127	1,89	,061
	Erkek	38	3,70	0,49			

Sınıf öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde genel ortalama açısından bakıldığında sınıf eğitimi öğretmen adaylarından kız öğrencilerinin daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında bilişsel olgunluk ve yenilikçilik açısından bakıldığında kadın öğretmen adaylarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılım alt boyutuna bakıldığında erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. *Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Genel Ortalama	Kadın	79	3,81	0,32	101	,78	,435
	Erkek	24	3,88	0,48			
Katılım	Kadın	78	3,70	0,36	101	1,35	,179
	Erkek	24	3,83	0,52			
Bilişsel Olgunluk	Kadın	78	3,98	0,37	101	,22	,829
	Erkek	24	4,00	0,48			
Yenilikçilik	Kadın	79	3,84	0,40	101	,04	,969
	Erkek	24	3,84	0,51			

Fen bilgisi öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır. Genel ortalama puanlarına bakıldığında fen bilgisi öğretmen adaylarından erkek öğretmen adaylarının ortalama puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından bakıldığında katılım ve bilişsel olgunluk alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yenilikçilik boyutu açısından bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının puanlarının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Öğretmen adaylarının üniversite aşamasına kadar ikamet ettikleri yerlere göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Genel Ortalama	Köy	41	3,91	,46	2-229	,79	,457
	İlçe	111	3,81	,37			
	Şehir	80	3,83	,46			

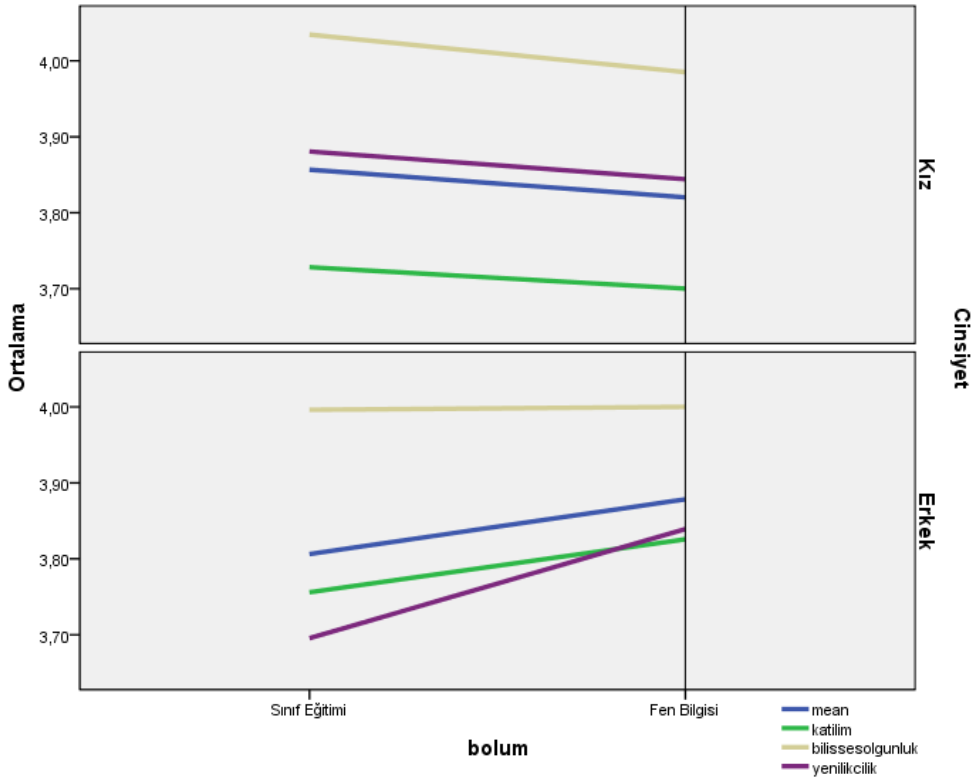
	Toplam	232	3,84	,42			
Katılım	Köy	41	3,79	,51	2-229	,47	,624
	İlçe	110	3,71	,44			
	Şehir	80	3,73	,49			
	Toplam	231	3,73	,47			
Bilişsel Olgunluk	Köy	41	4,08	,52	2-229	,83	,435
	İlçe	110	3,97	,38			
	Şehir	80	4,01	,52			
	Toplam	231	4,01	,46			
Yenilikçilik	Köy	41	3,91	,50	2-229	,69	,504
	İlçe	111	3,81	,43			
	Şehir	80	3,82	,51			
	Toplam	232	3,83	,47			

Öğretmen adaylarının üniversite aşamasına kadar ikamet ettikleri yerlere göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. İkamet ettikleri yer açısından eleştirel düşünme düzeyleri açısından bakıldığında genel ortalama açısından en yüksek puana sahip olunan yerin köy yerinde ikamet edenlere sahip olduğu görülmektedir. Sonra sırası ile şehir ve ilçe olarak puanlar düşmektedir. Benzer şekilde katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt boyutları açısından incelendiğinde genel ortalama ile benzer bir durum sergilemektedir. En yüksek puanların köy yerinden ikamet edenlerde olduğunu sonrasında ikinci sırada ise şehirlerde ikamet edenlerde en düşük puana ise ilçelerde ikamet edenlerin sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7. *Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

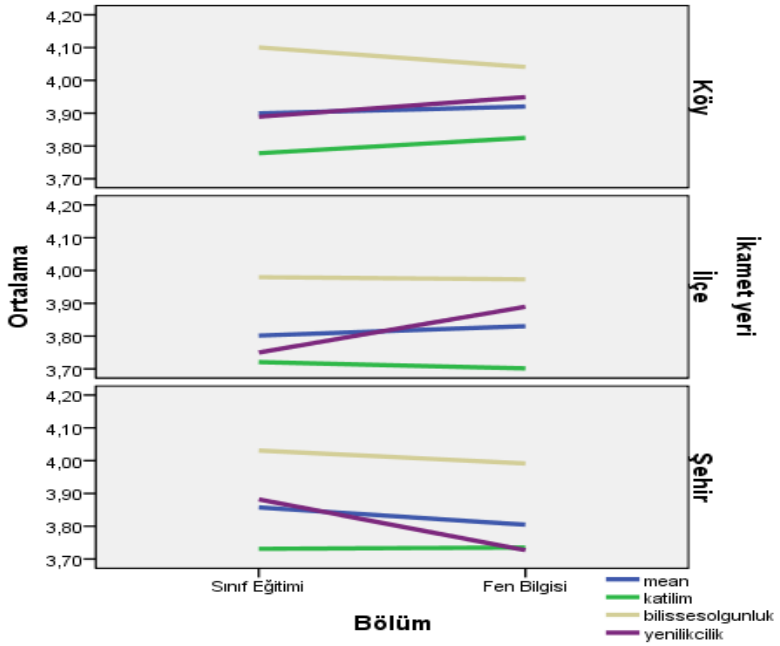
Değişkenler	Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Genel Ortalama	1	15	3,79	,47	3-228	,20	,897
	2	177	3,84	,41			
	3	21	3,86	,42			
	4	19	3,78	,54			
	Toplam	232	3,84	,42			
Katılım	1	15	3,68	,53	3-228	,08	,97
	2	176	3,74	,44			
	3	21	3,74	,46			
	4	19	3,71	,68			
	Toplam	231	3,73	,47			
Bilişsel Olgunluk	1	15	3,96	,57	3-228	,20	,893
	2	176	4,01	,46			
	3	21	4,05	,39			
	4	19	3,95	,49			
	Toplam	231	4,01	,46			
Yenilikçilik	1	15	3,79	,48	3-228	,78	,700
	2	177	3,84	,47			
	3	21	3,85	,46			
	4	19	3,71	,55			
	Toplam	232	3,83	,47			

Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları arasındaki farklılığa yönelik bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır. Genel ortalama açısından bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça puanların arttığını fakat son sınıf seviyesine gelindiğinde puanlarının düştüğü görülmektedir. Benzer durum diğer alt boyutlarda içinde geçerlidir. Sadece katılım boyutunda ilk 3 sınıfta yükselen puanlar 2 ve 3. Sınıfta aynı puan iken 4. Sınıfta puanların düştüğü görülmektedir.



Grafik 1.*Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları*

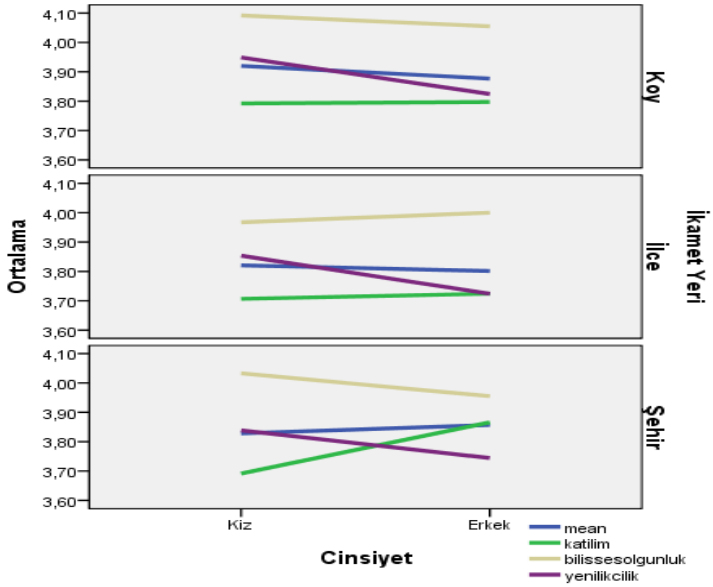
Grafik incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının sahip oldukları eleştirel düşünme puan ortalamaları ve eleştirel düşünmenin alt boyutlarına yönelik puanlarında sınıf bazında farklılıklar olduğu dikkat çekmektedir. Kadın öğrenciler açısından bakıldığında sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ortalama puanlarının her alt boyutta fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerde ise bilişsel olgunluk alt boyutunda bölüm bazında ortalama puanlar eşit iken, diğer alt boyutlarda ve ortalama puanlarda ise fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğrenciler lehine olmak üzere ortalama puanlar arasında farklılık dikkat çekmektedir.



Grafik 2. *Öğretmen adaylarının bölüm ve ikamet yerlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları*

Grafik 2 incelendiğinde köyde yaşayan öğrencilerin ortalama puanlarının ile ve şehirdeki öğrencilere göre daha yüksek değerlere karşılık geldiği görülmektedir. Köyde, ilçede ve şehirde yaşayan öğrencilerin bilişsel olgunluk altboyutunda en yüksek ortalamalara sahip oldukları söylenebilir. Köyde yaşayan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel olgunluk altboyutu haricinde diğer boyutlarda sınıf eğitimine göre daha yüksek ortalamalara sahip oluklar görülmektedir. İlçede yaşayan öğretmen

adaylarının yenilikçilik altboyutunda fen bilgisi öğretmen adayları lehine yüksek bir ortalama puandan söz edilebilirken diğer boyutlarda sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak aynı ortalama puanlara sahip oldukları görülmektedir. Şehirde yaşayan öğretmen adayları için ise katılım alt boyutunda fen ve sınıf öğretmen adaylarının eşit ortalama puana sahip oldukları fakat diğer tüm alt boyutlarda sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.



Grafik 3.*Öğretmen adaylarının cinsiyet ve ikamet yerlerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları*

Grafik 3 incelendiğinde ikamet yerlerine ve cinsiyete göre ortalama puanların dağılımları görülmektedir. Köyde yaşayan kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre katılım alt boyutu haricindeki diğer tüm alt boyutlarda yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Katılım boyutunda ise kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanları eşittir. İlçede yaşayan öğrenciler incelendiğinde ise yenilikçilik alt boyutunda kız öğrenciler, diğer boyutlarda ise erkek öğrenciler yüksek ortalama puana sahiptir. Şehirde yaşayan öğrenciler için ise yenilikçilik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrencilerin, diğer boyutlarda ise erkek öğrencilerin ortalama puanları yüksektir.

4. Sonuç ve Tartışma

Genel olarak cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen ortalamaları açısından kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılım açısından erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceri düzeyleri yüksek iken, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik açısından kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bölümler açısından bakıldığında sınıf eğitimi bölümü kadın öğretmen adaylarının Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri puanlarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri açısından durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Fen bilimleri eğitimi öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.İkamet ettikleri yer açısından bakıldığında en yüksek eleştirel düşünme düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının ikamet yerlerinin sırası ile başta köy, şehir ve ilçe olarak puanların düştüğü görülmektedir. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre eleştirel düşünme düzeyi puanları açısından bakıldığında sınıf seviyesi arttıkça 1,2, ve 3. sınıfa kadar puanlarının yükseldiğini, fakat 4. sınıfa puanlarının en düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu durum alt boyutlarda da aynı şekilde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, program, cinsiyet ve ikamet yerlerinin farklılaşmasının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini anlamlı düzeyde farklılaştırmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçme aracının üç alt boyutunun ve ortalama puanına bu değişkenlerin farklılık gösterdiği grafiklerle ortaya çıkarılmıştır.Bu farklılığın anlamlı düzeyde olmamakla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşüne becerilerinin belirlenmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin kayılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bağımsız değişkenlere göre eleştirel düşünme becerileri anlamlı farklılık göstermemekle birlikte çok boyutlu grafiklerde ortaya çıkan farklılıkların bu çalışmanın orijinal boyutu olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre düşünme becerileri ve geliştirilmesi dersinin eleştirel düşünme tutumu üzerinde cinsiyetin etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya göre cinsiyetin eleştirel düşünme üzerine etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Akar ve Akar (2007); Çekiç (2007); Çetin (2008) Özdemir (2005a) ve Şen (2009) eleştirel düşünme becerisinde cinsiyetin etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Genel olarak cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen ortalamaları açısından kadın öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yıldırım (2005) ve Zayif (2008) yapmış oldukları çalışmalarda ise eleştirel düşünmede kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel düşünme tutumlarında kızların lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Çalışmada sınıf seviyesi arttıkça 1, 2, ve 3. sınıfa kadar puanlarının yükseldiğini, fakat 4. sınıfa puanlarının en düşük seviyede olduğu bulgusu elde edilmiştir. Akar (2007a), Akar (2007b) ve Gülveren (2007) eleştirel düşünmede sınıf düzeyinin etkisini araştırmışlardır. Sınıf kademesi arttıkça eleştirel düşünme becerilerinin azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Burada eğitim

sistemimizin içeriğinin tekrardan incelenmesi gerektiği sonucunu elde edebiliriz. Eğitim sistemimizin eleştirel düşünmeyen, sorgulamayan bireyler yetiştirdiği gibi acı bir sonuca ulaşabileceğimizi sonuçlara bakarak söyleyebiliriz. Alan yazın incelendiğinde ülkemizin eğitim sisteminin ezbere dayalı ve bilgi odaklı, Bloom taksonomisinin ilk üç boyutuna yönelik olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Akbulut, 1999; Akgün, 2005; Titiz, 2001; Ubuz, 2002; Yıldız, 2003).

Bölümler açısından öğretmen adaylarına bakıldığında, sınıf eğitimi öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu, Fen bilimleri öğretmen adaylarının daha düşük puanlara sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Okudukları bölümlere bakıldığında Kürüm (2002) en düşük eleştirel düşünme becerisine sahip olan bölümün Almanca öğretmenliği olduğu bulgusuna ulaşırken en yüksek olanın sırası ile İlköğretim Matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buradan üniversiteye giriş puanlarının da eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılabileceği bulgusunu elde edebiliriz.

Kaynakça

Akar, C. (2007a). İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, Ü. (2007b). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri ve Eleştirel Düşünme Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AfyonKocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akbulut, T. (1999). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

Akgün, Ö.E. (2005). Uygulayanların deneyim ve görüşleriyle yapıcı yaklaşım ve yapıcı yaklaşımların uygulanması öncesinde yapılması önerilen araştırmalar. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2).http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_ii/ozcan_akgun2.doc

Alfaro-LaFevre, R., (1999). Critical Thinking in Nursing:A Practical Approach. Philadelphia: W.B. Saunders.

Beyer, B. K. (1983). Common Sense About Teaching Thinking Skills. Educational Leadership. (41), 44–49.

Clark-Birx, E., (1993). Critical thinking and theory-based practice. Holistic Nurse Practice 7 (3), 21–2.

Craver, K. V. (1989). Critical Thinking: Implications For Research. School Library Media Quarterly. 18 (1), 13–18.

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çavuş, N., & Uzunboylu, H. (2009). Improving critical thinking skills in mobile learning. Procedia Social and Behavioral Sciences 1, 434–438.

Çekiç, S. (2007). Matematik Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Eleştirel DüşünmeGücü Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bil. Enstitüsü, İzmir.

Çetin, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Adayların Eleştirel Düşünme Gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.

Daly, W.M., (1998). Critical thinking as an outcome of nursing education. What is it? Why is it important to nursing practice? Journal of Advanced Nursing 28, 323–331

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, Educational Administration: Theory and Practice, 52, 511-546.

Edwards, S.L., (2003). Critical thinking at the bedside: a practical perspective. British Journal of Nursing 12 (19), 1142–1149.

Edwards, S.L., (2007). Critical thinking: A two-phase framework. Nurse Education in Practice 7, 303-314.

Faciona, P. (2007). Critical Thinking: What it is and Why it is counts. California, California Academic Press. 1-23.

Glassner, A., & Schwarz, B. B. (2007). What Stands and Develops Between Creative and Critical Thinking? Argumentation?. Thinking Skills and Creativity, 2, 10–18.

Gülveren, H. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi,Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Johnson, A. (2000). Using Creative and Critical Thinking Skills to EnhanceLearning. Boston: Allyn and Bacon.

Kazancı, O. (1989). Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi, İstanbul: Kazancı Kitap A.Ş.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kürüm, D. (2002). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Norris, S. P., & R. H. Ennis. (1989). Evaluating Critical Thinking. Teaching Thinking. R. J. S. D. N. Perkins. Pacific Grove, CA: Midwest Publications. Paul, W. R. (1988). Critical Thinking In The Classroom. Teaching K–8. (18), 49–51.

Özdemir, S. (2005b). Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikçi Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, S. M. (2005a) Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli ekteler açısından değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3), 297-316.

Paul, R. (1995). Critical Thinking: How to Prepare Students For a RapidlyChanging World. Foundation for Critical Thinking, Santa RosA, CA.

Paul, W. R. (1988). Critical Thinking In The Classroom. Teaching K–8, 18, 49–51.

Scriven, M. ve Paul, R. (2007). Defining critical thinking: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking. Erişim adresi: http://www.criticalthinking.org/page.cfm?PageID=410&CategoryID=51

Siegel, H. (1999). What (Good) are Thinking Dispositions. Educational Theory, 49 (2), s:207-224.

Sternberg, R. (1999). Nature Of Cognition. Boston: M. I. T. Press.

Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 1 (2), 69-89.

Titiz, T. (2001). Ezbersiz eğitim yol haritası. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ubuz, B. (2002). Üniversite eğitimi ve öğretmenlik: matematik öğretmenlerinin ve adaylarının görüşleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
Van Haaften, A.W. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. Studies in Philosophy and Education. 16, 19-41.
Walters, J.S., (1986). Critical thinking in liberal education: a case of overkill? Liberal Education , 72, 233–244.
Yeh, Y. (1997). Teacher Training For Critical-Thinking Instruction Via a Computer Simulation. Univerty of Virginia, The Faculty of the Curry School of Education. PhD Thesis.
Yıldırım, A. Ç. (2005). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin EleştirelDüşünme Becerilerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de Tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(2), 181-190.
Zayif, K. (2008). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Sorgulama Temelli Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Eğitimi Öğretmen Adaylarının Fen Başarı, Kaygı ve Tutum Düzeylerine Etkisi

Doç. Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
slymnymn@gmail.com
Arş. Gör. Belgin BAL İNCEBACAK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
belginbal33@gmail.com
Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
aslisarisan@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, sınıf eğitimi öğretmen adaylarının kimya laboratuarı dersinde sorgulama temelli yaklaşım ve gösterip yaptırma tekniklerinin kullanımı ile fen başarıları, kaygı ve tutum düzeylerindeki değişim araştırılmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kontrol grubunda 43, deney grubunda 41; toplamda ise 84 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Yarı-deneysel desen olarak tasarlanan araştırma haftada 2'şer saat olmak üzere toplam 5 hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarının tutum ve kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Uşaklı ve Akpınar tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Kaygı Ölçeği ve Çakmak tarafından geliştirilen Fen bilgisi Laboratuvarı tutum anketi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvardaki fen başarıları rapor, vize ve final notlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinin (gösterip yaptırma ve sorgulama temelle fen eğitimi) bağımlı değişkenleri (fen başarısı, kaygı ve tutum düzeyi) değiştirip değiştirmediğini belirlemek için varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, sorgulama temelli öğrenmeyaklaşımınınöğretmen adaylarının fen başarısını gösterip yaptırma yöntemine göre daha fazla etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulguları sorgulama temelli öğrenme ile dersi alan öğretmen adaylarının kontrol grubuna göre daha başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sorgulama temelli öğrenme grubundaki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin gösterip yaptırma yönteminin uygulandığı gruptaki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden daha az olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Akademik başarı, Kaygı, Tutum, Sorgulama*

The Effect of Classroom-Based Learning Approach on Classroom Success Teachers' Science Success, Anxiety and Attitude Levels

Assoc. Prof. Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs University
slymnymn@gmaii.com
Res. Asist. Belgin BAL İNCEBACAK
Ondokuz Mayıs University
belginbal33@gmail.com
Res. Asist. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ
Ondokuz Mayıs University
aslisarisan@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to investigate the change in science achievement, anxiety and attitude levels by using the inquiry-based approach and demonstration techniques of the classroom teacher candidates in the chemistry laboratory.The study was conducted in the spring semester of 2017-2018 academic year.The study group consisted of 84 pre-service teachers, 43 in the control group and 41 in the experimental group.The research, which was designed as a semi-experimental design, lasted a total of 5 weeks and two hours per week.The Science Laboratory Anxiety Scale developed by Uşaklı and Akpınar and the Science Information Laboratory attitude questionnaire developed by Çakmak were applied to determine the attitude and anxiety levels of the prospective teachers.The science achievement of the teacher candidates in the laboratory was calculated by taking the average of the reports, visas and final grades.Variance analysis was used to determine whether the independent variables of the study changed the dependent variables.The findings of the study show that the inquiry-based learning approach affects teacher candidates' science achievement more than demonstration technique.The findings of the research show that the teacher candidates who take the course with inquiry based learning have a significantly higher level of achievement than the control group. In addition, it was determined that the pre-service teachers in the inquiry-based learning group had less anxiety levels than the anxiety levels of the teacher candidates in the group.

Keywords: *Academic achievement, Anxiety, Attitude, Questioning*

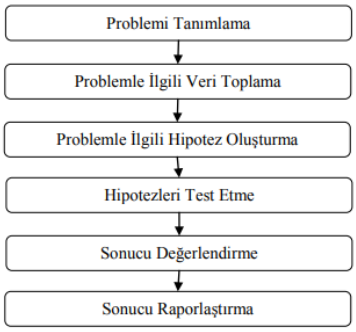
1. Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri içinde öğrencilerin aktif olarak katıldıkları yöntemler arasında laboratuvar yöntemi yer almaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin sadece işitsel ve görsel algılarının yanında diğer duyularını da kullandığı, diğer taraftan bilimsel yöntemleri adım adım uyguladığı bir yöntemdir. Bu yöntem ile öğrenciler hem bilimsel bilgi kazanırken hem de problem çözme yetenekleri de gelişmektedir (Tortop, Çiçek Bezir, Uzunkavak, Özek, 2007).Hofstein ve Lunetta (1982) laboratuvar eğitimi ile öğrencilerin bilme karşı ilgi, merak ve tutumlarını olumlu şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca problem çözme ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiğini, bir bilimsel düşünceyi nasıl geliştirdiklerinin farkına vardırdığını, kavramsal olarak konuların daha iyi öğrenildiğini, deneyler esnasında uygulanan bilimsel süreçler sayesinde veri toplama, gözlem yapma, sonuç bulma, çıkan sonuçları değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini de ifade etmişlerdir. Wynstra ve Cummings (1993) laboratuvar eğitimi kazanımları için öğrencilerin tutumlarının, dersi alan öğrenci sayısının ve dersin öğretim üyelerinin davranışlarının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu durumların her öğrenci üzerinde farklı etkilerinin olabileceğini ifade etmiştir. Eddy (2000) laboratuarda bazı durumların öğrenciler üzerinde kaygı yarattığını (kimyasal madde kullanımı, veri

toplama süreci ve laboratuvar zamanının iyi yönetme)ve bu gibi durumların öğrencilerin öğrenmeperformanslarını olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmektedir.

Öğrenci performansını etkileyen durumlar arasında kaygı etkeni literatürdeki birçok araştırmada önemle vurgulanmaktadır. Matematik kaygısı, fen kaygısı, müzik, spor, resim derslerine kadar birçok derste kaygı durumları görülmektedir (Richardson ve Suinn, 1972). Wynstra (1990) kaygı çeşitleri içinde fen kaygısını incelemiştir ve fen kaygısını, fen öğrenmeye yönelik olarak ortaya çıkan dağınık ve belirsiz korku olarak tanımlamıştır. Greenburg ve Mallow (1982) ise fen kaygısının dersin zorluğunda sınav ortamından ya da deney ortamından kaynaklandığını belirtmiştir. Eddy (2000) ve Laukenmann vd. (2003) fen ve kimya kaygısı üzerine yoğunlaşmışlardır. Eddy (2000) ve Wynstra ve Cummings (1993) tarafından çalışılmıştır. Bu araştırmacılar fen derslerindeki, laboratuvara yönelik kaygı durumunu, laboratuvar ortamındaki değişik uyaranlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kaygının boyutu ve neden kaynaklandığını belirlenmesi bu kaygı durumunun ortadan kaldırılmasında önemli rol oynayacağı için bu durumun belirlenmesi önem arz etmektedir. Kaygı durumlarının ortaya çıkartılması ve derse olan tutumun olumlu olması dersteki başarınında artmasında önemli rol oynayacaktır.

Eğitimde öğrenme karşı pozitif ya da olumlu tutum geliştirmek bilgiyi öğretmek kadar önemlidir. Petty ve Cacioppo (1996) tutumları insanın bir konuya ilişkin olumlu ve olumsuz duyguları olarak ifade etmiştir. Bu tutumlarında öğrencilerin başarısına etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu yüzden derslere karşı olumlu tutum geliştirmekte başarıyı arttıracağı için öğrencilerin derse karşı olan tutumlarının belirlenmesinde önemlidir.
Öğrencilerin hem kaygı durumlarını azaltmak hem de derse olan tutumlarının olumlu olmasına yardımcı olmak için sorgulama temelli öğretim (STÖ) yaklaşımın kullanımı tercih edilmiştir. Zion ve diğerleri (2005) sorgulama temelli yaklaşımın öğrencilerin fen öğrene-öğretme sürecinde en etkili yöntemler arasında yer aldığını ifade etmiştir. Çünkü öğrenci bu yaklaşım ile kendisine verilen bir problemi tanımlar, problemi tanımlarken çözüm yollar bulur, bu çözüm yollarını denemek için veri toplar, topladığı verileri değerlendirerek bir çözüm önerisi üretir. Sonra bu çözüm önerisini günlük yaşamında karşısına çıkacak problemlerde uyarlamasını yapar. Öğretmen bu süreçte yol gösterici ve rehber konumunda yer alır. Alvarado ve Herr (2003) sorgulama temelli yaklaşımın her safhasında öğrencinin etkin olduğunu bu yüzden de sorumluluğun kendisinde olduğu için daha aktif görev alarak daha kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmiştir. Şenocak ve Taşkesenligil (2005) ve Arslan (2007) sorgulama temelli yaklaşımda işlenen sürecini bir bilimsel bilgiyi oluşturma sürecindeki aşamalar ile aynı olduğu ifade etmişlerdir.



Şekil1. *Sorgulama temelli öğrenme yaklaşımını uygulama süreci*

Yenilenen Fen Bilimleri Programı'nda (YFP) öğretim yöntemi olarak benimsenen Sorgulamaya Temelli Öğrenme (STÖ) "*Öğrencilerin çevrelerindeki her şeyi keşfetme isteği duydukları, etraflarındaki doğal ve fiziksel dünyayı sağlam gerekçelerle açıklamalarda bulunarak güçlü bilimsel kanıtlar oluşturdukları, fen bilimlerinden heyecan duyan ve değerini bilen bireyler olarak yetiştikleri, kısacası birer bilim insanı gibi yaparak-yaşayarak-düşünerek bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı* " olarak tanımlanmaktadır (TTK, 2013). Bu tanıma göre değerlendirildiğinde sorgulama temelli yaklaşım yapılandırılmış sorgulama (Structured), rehberli sorgulama (Guided), açık sorgulama (Open) ve doğrulama uygulamaları (ConfirmationExercises)olmak üzere dört farklı türünün olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan eğitimin her kademesinde kullanılan bir yöntem niteliğindedir (NRC, 2004; Tafoya, Sunal ve Knecht, 1980).Ayrıca STÖ' nin öğrenenin çevresindeki doğal ve yapay süreçleri bir bilim adamı gibi irdeleyerek keşfetmesi ve var olan bilimsel gerçekliklerle kıyaslayarak yapılandırmasını amaçladığı görülmektedir. Bu bakımdan STÖ' nin laboratuvar öğretimi için uygun olduğu düşünülmektedir. Fen Bilimlerinde yer alan kazanımların tam anlamıyla öğrenci tarafından yapılandırılabilmesi için, sınıf içi etkinliklerin yanında laboratuvar uygulamalarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Ayas ve diğ., 1994).

Gösterip yaptırma yöntemi ise, herhangi bir olgu ya da olayın meydana geliş yolunu öğrencilere gösterip onlardan benzer bir işlem yapmalarını istemeye dayalı bir öğretim yöntemidir. Araştırma yoluyla öğrenme yaklaşımı içinde yer alan bu öğrencilerin bilgilere bizzat kendilerinin ulaşmaları ve bunları beceriye dönüştürmeleri esastır. Görme, işitme ve dokunma duyusuna dayanan bu yöntemin derslerin işlenişinde önemli bir yeri vardır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).Öğrenmede kalıcılık sağlamak, aktif öğrenme ortamları oluşturmak öğrenciyi ve derse motivasyon sağlamak amacıyla gösterip yaptırma tekniği kullanılabilir. (Yeşilyurt, 2013). Gösterip yaptırma yöntemi ise öğretmenin ilgili deneyi önce kendisinin yaptığı daha sonra öğrencilerin yapmalarının beklendiği bir laboratuvar yöntemidir.
Her iki etkili yöntem açısındanöğretmen adaylarının sorgulama temelli temel kimya laboratuvarı dersi ile gösterip yaptırma deneyleri ile işlenen derslerin başarılarına, kaygılarına ve tutumlarına olan etkisi araştırılması yukarıdaki gerekçeler nedeniyle araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde; katılımcılar çalışmanın niteliğine göre bir veya daha fazla sayıda olmak üzere deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan eş gruplara ayrılır. Süreçte hipotezin denendiği ve bağımsız değişkenlerden özel davranımın sınandığı grup "deney grubu", her hangi bir özel davranım kullanılmayan grup ise "kontrol grubu" olarak adlandırılır (Büyüköztürk, vd.,2011).

Araştırmada uygulanan deneysel desende, bağımlı değişkenler başarı puanı, kaygı durumu ve tutumlardır. Bu bağımlı değişkenler üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken ise öğrenme yaklaşımıdır. Bağımsız değişkenin "Sorgulama Temelli Öğrenme Yöntemi" ve Gösterip Yaptırma Laboratuvar yöntemi olmak üzere iki işlem grubu vardır. Sorgulama Temelli Öğrenme Yöntemi ile araştırma sürecinde öğrenciye yol gösteren konumunda araştırmacı yer almaktadır. Gösterip yaptırma yöntemi ise öğretmenin ilgili deneyi önce kendisinin yaptığı daha sonra öğrencilerin yapmalarının beklendiği bir laboratuvar yöntemidir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Karadeniz Bölgesinde yer olan bir üniversitenin eğitim fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği eğitimi anabilim dalında öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrenciler iki gruba ayrılmışlardır. Araştırmaya deney grubu I'de 41, deney grubu II'de 43 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 84 öğretmen adayı katılmıştır.

Verilerin Toplanması/ Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının tutum ve kaygılarını belirlemek amacıyla Uşaklı ve Akpınar (2015) tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Kaygı Ölçeği ve Çakmak (2008) tarafından geliştirilen Fen bilgisi Laboratuvarı tutum anketi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvardaki başarıları rapor, vize ve final notlarının ortalamaları alınarak hesaplanmıştır. Uşaklı ve Akpınar (2015) tarafından geliştirilen Fen Laboratuvarı Kaygı Ölçeği İlk önce 85 maddelik bir madde havuzu ile başlanmış ve uzman görüşlerinden sonra 49 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin madde analizini yapmak, geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla 49 madde ile çalışılmıştır. Ölçeğin Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu KaiserMayer-Olkin(KMO) ve Barlett testi ile test edilmiştir. 49 maddenin faktör analizi için KMO değeri .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 5 faktörlü olduğu ve bu faktörlerin toplam varyansın % 63,24'ünü açıkladığı ve güvenirlik katsayılarının .76 ile .92 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğin genel güvenirlik katsayının ise .89'dur. Faktör yapıları incelendiğinde birinci faktör "duyusal boyut", ikinci faktör "başarı", üçüncü faktör "araç-gereç kullanımı", dördüncü faktör "değerlendirme" ve beşinci faktör " kimyasal madde kullanımı" olarak adlandırılmıştır.

Çakmak (2008) tarafından geliştirilen Fen bilgisi Laboratuvarı tutum anketigüvenirliği 0.88'dir.Laboratuvar tutumu ile ilgili anket oluşturmadan önce bu araştırma konusu ilgili daha önce yapılmış benzer çalışmalar gözden geçirilerek fen bilgisi öğretmen adayları laboratuvaryeterlilikleri ile ilgili 30 maddeden oluşan bir likert tipi ölçek hazırlanmıştır. Laboratuvar tutumları ölçeğininCronbach Alpha iç Tutarlılık Katsayısı 0,92; likert ölçek "tamamen katılıyorum" a beş (5) sayısı, "katılıyorum"a dört (4) sayısı, " kararsızım" a üç (3) sayısı, "katılmıyorum" a iki (2) sayısı, "hiç katılmıyorum" a bir (1) sayısı karşılık gelmiştir.

Öğrenciler birinci dönem laboratuvar notlarına göre sıralanmış ve her iki grubunda aynı başarıda öğrenci düşecek şekilde gruplandırılmıştır. Her iki grubunda başarı ortalaması 79 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra kontrol grubu öğrencileri ile her hafta iki deney yapılmıştır. Deneyden önce deneyin konusu, hangi amaçla yapıldığı açıklanmış, önce araştırmacı tarafından deney yapılmış ve sonrasında öğrenciler tarafından deneyin yapılması sağlanmıştır. Deney sonrasında deneyin sonucu öğrenciler tarafından öncelikle tahmin edilmiş ve araştırmacı tarafından eksik ya da yanlış kısımlar varsa tamamlanarak ders tamamlanmıştır. Deney grubunda ise o haftaki deney ile ilgili kavramlar öncelik sorulmuş bu kavramlar hakkındaki ön bilgileri alınmıştır. Daha sonra bu kavramların tanımlarının ortaya çıkartılmasına yönelik rehberli sorgulama yapılarak öğrencilerin doğru kavramlara ulaşması sağlanmıştır. Ardından yapılacak olan deney malzemeleri her bir grubunun önüne koyulmuş ve sizce hangi deneyi yapacağız? Ya da bu malzemeler ile neyi ortaya çıkarmayı hedefliyoruz soruları ile öğrencilerin fikirlerini alınmıştır. Sonrasında gelen fikirlere göre deneyler yapılıp tartışılmıştır. Daha sonra deneyin amacı ifade edilmiştir ve öğrencilerden hangi grubun doğru deneyi yaptığı tartışıp doğru deneyintüm sınıf tarafından yeniden yapılması sağlanmıştır. Daha sonra deney sonuçları tartışılmış ve bu deneyi günlük yaşamımızda nelerde ne amaçla kullanılacağı üzerinde sorgulamalar yapılmıştır. Her hafta süreç bu şekilde devam etmiştir. Öğrenilmesi gereken kavramların bazıları yaratıcı drama yönteminin içinde yer alan oyunlar ile pekiştirilmiş ve kavramların kalıcılığının sağlanması hedeflenmiştir. Süreç sonunda her iki gruba da testler uygulanmış ve vize, final sınavları yapılmıştır. Ayrıca grup olarak istedikleri bir sınıf düzeyinde bir deney tasarlamaları ve sınıf arkadaşlarına bu deneylerini uygulamalı olarak göstermeleri istenilmiştir. Bu planlar puanlanırken dersi ve süreci nasıl işledikleri, sorgulama için öğrencilere hangi soruları sorduklarına dikkat edilerek puanlanmıştır.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının tutum ve kaygılarına sorgulama temelli öğretim ile deneylerin gösterilip yaptırılma yöntemi ile işlenen kimya laboratuvarına etkisi araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamalar sonunda tutumlarının, kaygı durumlarınun ve kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Araştırma verilerininin analizi sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde sunulmaktadır. Aşağıdaki tabloda deney 1 ve deney 2 gruplarının araştırma sonucunda fen laboratuarına yönelik tutumlarında meydana gelen değişimi gösteren bağımsız gruplar t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 1. *Fen laboratuvarına yönelik tutum- bağımsız gruplar için t-testi bulguları*

Test	Gruplar	N	X	S	Sd	t	p
Öntest	Sorgulama	41	3,27	,68	82	1,73	,086
	Gösterip yaptırma	43	3,48	,40			
Sontest	Sorgulama	41	3,86	,66	82	2,74	,007
	Gösterip yaptırma	43	3,53	,41			

Tablo 1'e göre öğrencilerin laboratuvara yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda öğrencilerin öntest puanları arasında manidar fark olmadığı, sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t(82)=2,74$, $p<0,01$). Fark sorgulama temelli laboratuvar yaklaşımı kullanan grup lehinedir.

Tablo 2'de deney 1 ve deney 2 gruplarının araştırma sonucunda fen laboratuarına yönelik kaygı durumlarında meydana gelen değişimi gösteren bağımsız gruplar t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 2. *Fen laboratuvarına yönelik kaygı bağımsız gruplar için t-testi bulguları*

Test		N	X	S	Sd	t	p
Öntest	Sorgulama	41	2,57	,40	82	,43	,667
	Gösterip yaptırma	43	2,60	,31			
Sontest	Sorgulama	41	2,65	,41	82	2,8	,006
	Gösterip yaptırma	43	2,41	,37			

Tablo 2'de görüldüğü üzere, uygulama öncesinde gerçekleştirilen öntest puanları arasında manidar bir fark bulunmamakla birlikte, sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Fark sorgulama temelli laboratuvar yaklaşımı kullanan grup lehinedir.. Kaygı testinin alt boyutlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Fen laboratuvarına yönelik **kaygı** alt boyutları bağımsız gruplar için t-testi analizi bulguları*

Faktör	Test	Grup	N	X	S	Sd	t	p
1. Duyuşsal	Öntest	Sorgulama	41	2,51	,44	82	1,133	,260
		Gösterip yaptırma	43	2,62	,47			
	Sontest	Sorgulama	41	2,44	,35	82	1,664	,101
		Gösterip yaptırma	43	2,60	,50			
II. Başarı	Öntest	Sorgulama	41	2,65	,80	82	1,416	,161
		Gösterip yaptırma	43	2,87	,62			
	Sontest	Sorgulama	41	2,87	,73	82	3,243	,002
		Gösterip yaptırma	43	2,37	,70			
III. Araç-gereç kullanımı	Öntest	Sorgulama	41	2,51	,58	82	1,691	,095
		Gösterip yaptırma	43	2,30	,59			
	Sontest	Sorgulama	41	2,31	,53	82	1,233	,221
		Gösterip yaptırma	43	2,46	,60			
IV.Değerlen-dirme	Öntest	Sorgulama	41	2,61	,63	82	1,487	,141
		Gösterip yaptırma	43	2,80	,48			
	Sontest	Sorgulama	41	2,53	,58	82	1,746	,085
		Gösterip yaptırma	43	2,74	,57			
V. Kimyasal Madde kullanımı	Öntest	Sorgulama	41	2,68	,75	82	1,524	,131
		Gösterip yaptırma	43	2,47	,49			
	Sontest	Sorgulama	41	2,75	,61	82	1,754	,083
		Gösterip yaptırma	43	2,45	,78			

Tablo 3 incelendiğinde Fen laboratuvarına yönelik kaygı ölçeğinin sadece başarı alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında manidar bir fark tespit edilmiştir. Fark, sorgulama temelli öğretim gören grup lehinedir ($p<0,1$). Tablo 4'te deney 1 ve deney 2 gruplarının akademik başarılarına göre öntest- sontest puanları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar icin t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 4. *Laboratuvar başarı puanları ortalamalarına göre bağımsız gruplar için t testi bulguları*

	Test	Grup	N	X	S	Sd	t	p
Başarı	Öntest	Sorgulama	41	79,58	19,51	82	,034	,971
		Gösterip yaptırma	43	79,44	19,62			
	Sontest	Sorgulama	41	91,83	18,91	82	2,621	0,10
		Gösterip yaptırma	43	82,76	19,89			

Başarı testi bulgularına göre her iki deney grubunun son test ortalama puanları arasında manidar düzeyde fark tespit edilmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bulguları, sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının fen başarısını gösterip yaptırma yöntemine göre daha fazla etkilediğini göstermektedir. Araştırma bulgularına dayanarak sorgulama temelli öğrenme ile dersi alan öğretmen adaylarının kontrol grubuna göre başarı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Kırıktaş ve Ünal-Çoban (2016) Çoklu zekâ destekli sorgulama uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerine ve akademik

başarılarına etkisi adlı çalışmalarında sorgulama temelli yapılan uygulama alan grubun akademik başarısının diğer gruba göre daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sorgulama temelli öğrenme grubundaki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin gösterip yaptırma yönteminin uygulandığı gruptaki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinden daha az olduğu tespit edilmiştir. Yavuz, Arslan ve Batdal Karaduman (2018), matematik öğretmenliği öğrencilerinin sorgulama becerileri ile matematiğe yönelik kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sorgulama becerileri ile kaygı düzeyleri arasında zıt yönde bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Bu bağlamda sorgulama becerisi yüksek öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Bu araştırmada da sorgulama temelli işlenen laboratuar dersinde gösterip yaptırma tekniğine göre daha düşük kaygı düzeyi tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Tutum düzeyleri açısından değerlendirildiğinde isetutumları ön testte anlamlı bir fark göstermezken son test puanlarına göre tutum düzeyleri sorgulama temelli öğrenme ile arttığı ve her iki grup arasında sorgulama temelli öğrenim yapanların lehine anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Duru, Demir, Önen ve Benzer (2011), sorgulama temelli laboratuar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuar tutumlarına yönelik etkisini inceledikleri araştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamamalarına rağmen, öğretmen adayları ile yaptıkları görüşmelerden tutumlarının olumlu yönde değiştiğine yönelik yanıtlar almışlardır. Çeliksöz (2012) de ilköğretim öğrencileri ile yürüttüğü sorgulamaya dayalı öğretim temelli deneysel çalışmada sorgulamaya dayalı öğretimin bilimsel tutum üzerinde anlamlı fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu araştırmanın sonucu da yukarıda bahsi geçen araştırmaların sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının laboratuar derslerinde kullanılması önerilmektedir. Ayrıca ileriki çalışmalar için farklı örneklem büyüklükleri ve farklı gruplarla bu araştırmanın tekrarlanarak sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Kaynakça

Alvarado, A. E.,&Herr, P R. (2003). Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects, Hands-On Instructional Strategies That Promote Active Learning in Grades 3-8, CorwinPress: SAGE Publications ISBN 978-0-7619-4679-3

Arslan, A. 2007. Fen Eğitiminde Araştırmaya Dayalı Öğretim Yönteminin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi (Basılmamış), İstanbul.

Ayas, A.,Çepni, S.,Akdeniz, A.R.(1994) "Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi Tarihsel Bir Bakış", Çağdaş Eğitim, 204, 22-23.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri (8.baskı). Bilmenin yolları, bilimsel yöntem, araştırmaların sınıflandırılması, araştırma etiği, problem tanımlama, örnekleme yöntemleri, veri toplama teknikleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, APA raporlaştırma Türkiye. Pegem.

Çakmak, M. (2008) *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuar tutumları ile fen bilgisine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Kafkas Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Kars.

Çeliksöz, M. (2012). *Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri*. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Duru, M. K., Demir, S., Önen, F., & Benzer, E. (2011). Sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının laboratuvar algısına tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi.*Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *33*, 25-44.

Eddy, R. M. (2000). Chemophobia in thecollegeclassroom: Extent, sources, andstudentscharacteristics. *JournalofChemicalEducation,* 77(4),514-517.

Wynstra, S. ve Cummings, C. (1993). High schoolscienceanxiety. TheScienceTeacher, October, i9-21,

Hofstein, A. ve Lunetta, V. N. (1982). The role of thelaboratory in scienceteaching: neglectedaspects of research. Review of EducationalResearch, 52(2), 201-217.

Karakuyu, Y., Bilgin, İ., & Sürücü, A. (2013). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımlarının Üniversite Öğrencilerinin Genel Fizik Laboratuarı I Dersindeki Başarı ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi/Effect of InquiryBased Learning Approaches on UniversityStudents' AcademicAchievementandScience Pro. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(21), 237-250.

Kavcar, C.,Oğuzkan, F., &Sever, S.(1997) Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara

Kırıktaş, H., Ünal-Çoban, G. (2016). Çoklu zeka destekli sorgulama uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel düşünmelerine ve akademik başarılarına etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 69-88.

Laukenmann. M., B1eicher, M., Fu_, S., Glaser-Zikuda, M., Mayring, P. ve VonRhöneck, C. (2003). An investigation of theinfluence of emotionalfactors on leaming in physicsinstruction.InternationalJournal of ScienceEducation, 25(4), 489-507.

Mallow, J. V. ve Greenburg, S. L. (1983). Scienceanxietyandscienceleaming. ThePhysicsTeacher, February, 95-99

NationalScienceEducationStandards(NRC).(2004). InquiryandtheNationalScienceEducationStandards. Washington: National Academy Press

Petty, R.E., Cacioppo, J.T. 1996. AttitudesandPersuasion Classic andContemporaryApproaches., Westviev Pres Colarado,351 pp.

Şenocak, E., Taşkesenligil, Y. 2005. Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13 (2): 359-366.

Tafoya E., Sunal, D., &Knecht, P. (1980). Assessinginquirypotential: a toolforcurriculumdecisionmakers. *School ScienceandMathematics,* 80, 43-48.

Tortop, H. S., Çiçek Bezir, N., Uzunkavak, M., & Özek, N. (2007).Dalgalar laboratuvarında, kavram yanılgılarını belirlemek için v-diyagramlarının kullanımı ve derse karşı geliştirilen tutuma olan etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi,Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 11*(2), 110-115

TTK. (2013). "İlk Öğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı". Erişim:http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151

Uşaklı, H., & Akpınar, E. (2015). Fen Laboratuvarı Kaygı Ölçeğinin (FLKÖ) Geliştirilmesi-ImprovingScienceLaboratoryAnxietyScale (SLAS),*K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(3), 1241-1250.

Wynstra, S. ve Cummings, C. (1990). *Scienceanxiety: Relationwithgender, year in chemistryclass, achievement, and test anxiety*. 12th Annual Meeting theMidwesternEducationalResearchAssociation, Chicago, IL, October 17-19.

Yavuz, G., Arslan, Ç. & Batdal Karaduman, G. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies Educational Sciences*, *13*(11), 1461-1471.

Yeşilyurt, E., (2013). Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 17 (1): 163-188.

Zion, M., Michalsky, T., Mevarech, R. Z. 2005. Theeffects of metacognitiveinstructionembeddedwithin an asynchronouslearningletwork onscientificinquiryskills. International Journal of ScienceEducation, 27 (8): 957–983.

Genel Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Prof. Dr. Gülşah BAŞOL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
gulsah.basol@gop.edu.tr
Arş. Gör. Tuğba KOCADAĞ ÜNVER
Tokat GaziosmanpaşaÜniversitesi
tugbakocadag@gop.edu.tr

Özet

Mevcut çalışmanın amacı Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeğini (SMKDÖ; Jenkins-Guarnieri, Wright, & Johnson, 2013) Facebook'u ifade eden maddeleri genel olarak sosyal medyayı ifade edecek şekilde düzenleyerek Türkçe'ye uyarlamaktır. Akın, Özbay ve Baykut tarafından 2015 yılında gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında ölçeğin Facebook kullanımını ifade eden orijinaline sadık kalınarak ölçek uyarlanmıştır. Mevcut çalışmada maddeleri sadece Facebook kullanımını değil genel olarak sosyal medyayı ifade edecek şekilde düzenleyerek ölçeğin bu haliyle genel olarak sosyal medya kullanımını ölçüp ölçmediğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Orijinal ölçekte sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı (ilk altı madde) ve sosyal rutinlerle bütünleşme (son dört madde) olmak üzere iki alt boyut vardır. Ölçeğin daha önce uyarlandığı halindeki Facebook ifadesi Sosyal Medya olarak düzenlenerek elde edilen form orijinaline anlam bakımından uygunluğu konusunda uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra düzenlenen ölçek formu online olarak Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde uygulamaya gidilmiştir. Toplam 490 lisans öğrencisinden elde edilen veri ikiye bölünmüş, 237 katılımcıya ait veriye Açımlayıcı Faktör Analizi ve 233 katılımcıya ait veriye ise Onaylayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. AFA sonuçları örneklem büyüklüğünün yeterli sayıda olduğunu, verinin faktör çıkarmak için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Temel Bileşenler Faktör Analizi sonuçları ortak varyans değerlerinin tüm maddeler için .40 bulunarak kritik değerin üstünde olduğunu, 10 maddenin iki alt boyut altında verideki varyansın % 56'sını açıkladığını ortaya koymuştur. Madde yüklerinin, sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı boyutu altında yer alan maddeler için .66 ile .80 arasında olduğu, sosyal rutinlerle bütünleşme altboyutu içinse .67 ile .78 arasında olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları iki alt boyutlu yapıyı desteklemiştir. Ölçeğin içtutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanarak incelenmiş, tamamı için .85, alt boyutlar içinse sırasıyla .85 ve .77 olarak yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin madde-test korelasyonlarının .60 ve .83 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuç maddelerin ölçeğin tamamıyla aynı doğrultuda ölçüm yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ölçeğin iki hafta arayla uygulanması sonucunda toplam puanlar ve alt boyutlar arası korelasyonlar .90'ın üzerinde bulunmuştur. Bu sonuçlar alt boyutların ölçeğin tamamı ile uyum içinde olduğu; yani benzer bir yapıyı ölçtüklerine işaret etmektedir. İki alt boyut arasındaki tespit edilen .50 korelasyon katsayısı, iki alt boyutun olması gerektiği gibi farklı yapıları ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliğini sınamak üzere Sosyal Medya Kullanımlar ve Doyumlar Ölçeği (Akçay, 2011)kullanılmıştır. Sonuçlar, Genel Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeğinin Türk öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal medya, Genel sosyal medya kullanımı, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek uyarlama*

General Social Media Use Scale: Validity and Reliability Study

Prof. Dr.Gülşah BAŞOL
Tokat GaziosmanpasaUniversity
gulsah.basol@gop.edu.tr
Res. Asst. Tuğba KOCADAĞ ÜNVER
Tokat GaziosmanpasaUniversity
tugbakocadag@gop.edu.tr

Abstract

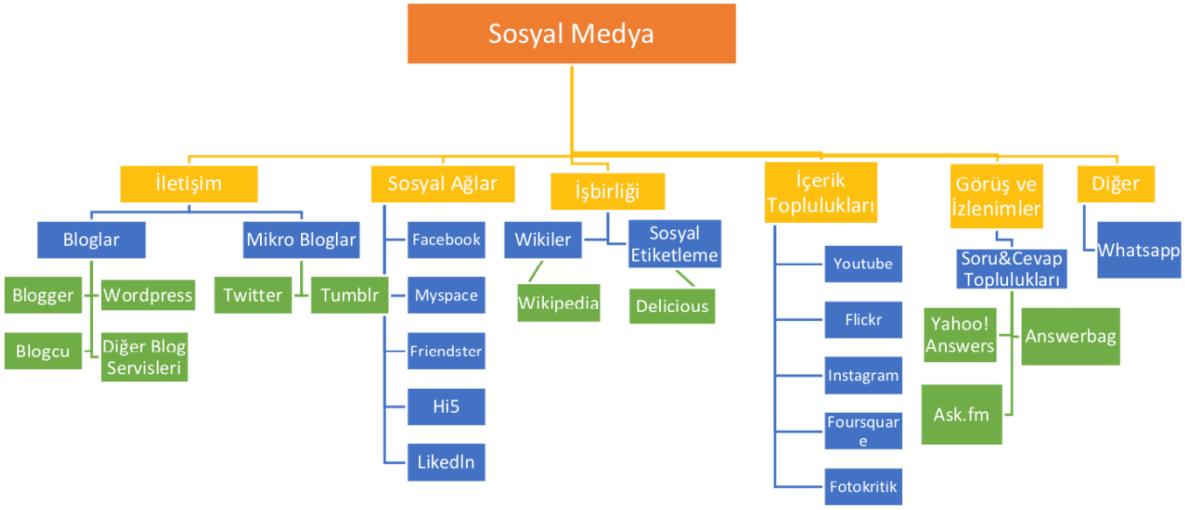
The purpose of the current study is to adapt Social Media Use Scale (SMUS) into Turkish (Jenkins-Guarnieri, Wright, & Johnson, 2013) by using the term social media rather than Facebook in the items. Previously, the scale was adapted to Turkish by Akın, Özbay and Baykut in 2015 in total compliance with its original form. After obtaining permission, we replaced Facebook term as social media and readapted the scale. Therefore, we purpose to validate the scale in order to see its use to measure social media use in general rather than Facebook use. The original scale has two sub-dimensions: social integration and emotional connection (first six items) and integration with social rituals (last four items). Facebook version of the scale was changed as reflecting "social media use" in general and the new form was presented to expert opinion in terms of its compliance with the original items. Later, the adapted scale was applied online at Tokat Gaziosmanpaşa University. The data, obtained from 490 undergraduates were checked against duplicate observations. After cleaning, the remaining data from 467 students randomly divided into two halves. The data from 237 participants were used used for Exploratory Factor Analysis and the data from 233 students were used for Confirmatory Factor Analysis. The results of the Principal Components Factor Analysis indicated that the communalities were above the critical value of .40 for all items. It was found that 10 items explained 56% of the variance under two sub-dimensions, the item loadings were between .66 and .80 social integration and emotional connection sub-dimension and were between .67 and .78 for integration with social rituals sub-dimension. The result of Confirmatory Factor Analysis supported the model with two sub-dimensions. The internal consistency of the scale was examined by Cronbach Alpha coefficient and found sufficient with a value of .85 for the complete 10 items. It were .85 and .77 forsocial integration and emotional connection and integration with social rituals, respectively. The item total correlations were between .60 and .83, suggesting that the items are in reliance with the scale. Test-retest correlation of the scale and the subscales were over .90 which means altogether they indeed measure a similar construct. The relationship between the two sub-dimensions was .50, suggesting that two sub-dimensions differ from each other as they are supposed to be. The scale's construct validity was confirmed with its use along with Social Media Uses and Satisfaction Scale (Akçay, 2011). Overall, the results indicated that the General Social Media Use Scale was a valid and reliable scale that can be used to measure the level of social media use of Turkish university students.

Keywords: *Social media, General social media use, Validity, Reliability, Scale adaptation*

1. Giriş

Kullanıcıların sadece bilgi edinebildikleri, kullanıcı adı ve şifre girişi ile karşılıklı etkileşimlerle sürece dahil olmadıkları durağan internet sayfaları olarak Web 1.0 uygulamalarından; Web 2.0 uygulamalarına geçiş süreciyle kullanıcılar şifreli oturumlar açarak, istekleri doğrultusunda paylaşımlar yapabilmekte, diğer kişilerin paylaşımlarını görüp yorumlarıyla katkı getirmekte ve sanal ortamlardaki gelişmelere ilişkin geri bildirim alabilmektedir (Bat, 2012). Bu sayede kullanıcılar kendilerini sanal ortamlarda ifade edebilecekleri ortamlarla karşılaşmaları mümkün olur. Bu ortamlar aracılığıyla bireyler arasındaki etkileşimi sağlamanın en genel yolu sosyal medyadır denilebilir (Atalay, 2014). Web 2.0 teknolojisi ile bireyler tek ya da çift yönlü iletişime geçebilmekte, fotoğraf, video, metin gibi farklı paylaşımları sosyal medya aracılığıyla yapabilmektedir (Atalay, 2014) ki bu sayede benzer duygulara sahip bireylerle yine sosyal medya aracılığıyla etkileşimde bulunabilirler (Pretti, 2009). Koçak'a (2012) göre sosyal medya, kullanıcılarının paylaştıkları verileri toplayarak diğer bireylere ulaştıran kanallardır.

Sosyal medyanın geçmişi, W. Christensen ve R. Suess isimli iki teknoloji hayranının 1978 yılında, BBS isimli bir yazılım yardımı ile arkadaşları arasındaki iletişimi devamlı kılmaya dönük attıkları adıma dayanır. İlerleyen süreçte MIRC ve ICQ isimli arkadaşlık sitelerinin kullanımı yaygınlaşmıştır (Boran, 2015). Okul arkadaşlarını bulmayı hedefleyen ClassMates (classmates.com) sitesi de sosyal medyada ilkler arasında sayılmaktadır (Ucun, 2012). Akabinde yeni kurulan sosyal medya sitelerinin sayıları hızla artmış ve pek çok üyeler bu sosyal medya sitelerine kaydolmuştur; günümüzde de her gün yeni sosyal medya ağları oluşturulmakta ve kendi tarzına hitap eden kullanıcılarla sayıları artmaktadır (İşlek, 2012). Şekil 1'de Aksak (2017) tarafından oluşturulanşekilde sosyal medya çeşitleri gösterilmiştir.



Şekil 1. *Sosyal Medya Çeşitleri* (Aksak, 2017)

Şekil 1 incelendiğinde sosyal medya için iletişim, sosyal ağlar, işbirliği, içerik toplulukları, görüş ve izlenimler ve diğer kategorileri altında sosyal medya çeşitlerinden bazılarının sıralandığı görülmektedir. Kendine has özellikleri mevcut olan sosyal medyalar, bu özellikleri ile kullanıcıları kendilerine çekerler ki tamamında ortak olan en önemli özellik, kullanıcılar tarafından iletişim süreçlerini sağlayan arkadaşlık profillerinin olmasıdır. Bu sayede kullanıcılar kendilerine ait benzersiz kişisel sayfalar tasarlayabilirler (Sunden, 2003). Sosyal medyalar katılım (Atadil, 2011), açıklık (Aslan, 2011), topluluk (Aslan, 2011) ve bağlantısallık (Vural ve Bat, 2010) özelliklerinin yanında Ulucan'a (2016) göre interaktif konuşma, erişilebilirlik, programlanabilirlik, ölçeklenebilirlik ve dinamiklik gibi birbirinden farklı özellikler de taşımaktadır. Dolayısıyla özellikleri bakımından bireyleri kullanmaya iten nedenler göz önünde bulundurulduğunda, sosyal medyanın kullanım düzeylerinin ölçülebilmesi için geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının hazırlanması da önem arz etmektedir.

Alanyazında geliştirilmiş ya da uyarlanmış sosyal medya ölçekleri incelendiğinde; Sosyal Medya Kullanıcıları İçin Sosyal Kaygı Ölçeği (Alkış, Kadırhan ve Şat, 2017), Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (Şahin ve Yağcı, 2017), Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (Tutgun-Ünal, 2015), Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeği (Şişman-Eren, 2014), Öğrencilerin Sosyal Medya Tutum Ölçeği (Otrar Ve Argın, 2013; Otrar ve Argın, 2015), Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2018), Sosyal Medya Kullanım Ölçeği (Akın, Özbay ve Baykut, 2015), Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (Tutgun-Ünal ve Deniz, 2015), Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği (Sarıçam ve Adam Karduz, 2018), Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları Motivasyon Ölçeği (İçirgin, 2018), Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeği (Korucu ve Usta, 2017) ve Ak-Tek Sağlıkta Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği (Tekayak, 2017) gibi çalışmaların yapıldığı ve ölçme araçlarının geliştirildiği/uyarlandığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde doğrudan sosyal medya kullanım düzeyinin ölçüldüğü geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir ve bu araştırmada da alanyazına geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kazandırmaktır.

Mevcut çalışmada var olan Facebook kullanımını ölçen bir ölçeğin maddeleri, sadece Facebook kullanımını değil genel olarak sosyal medyayı ifade edecek şekilde düzenlenerek ölçeğin bu haliyle genel olarak sosyal medya kullanımını ölçüp ölçmediğini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu amaçla düzenlenen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği üniversite öğrencileri örneklemi üzerinde sınanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Jenkins-Guarnieri, Wright ve Johnson (2013) tarafından geliştirilen on maddelik ölçek formu daha önceki uygulamada kullanılan Türkçe formu da göz önünde bulundurularak tekrar Türkçeye çevrilmiştir. Mevcut versiyonda orijinal ölçeği geliştiren ekibin onayı doğrultusundan Facebook yerine sosyal medya ifadesi kullanılmıştır. Ölçeğin daha önce uyarlandığı halindeki Facebook ifadesi Sosyal Medya olarak düzenlenerek elde edilen form orijinaline anlam bakımından uygunluğu konusunda her iki dilde de akıcı olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçek formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Maddeler içerik bakımından incelendiğinde orijinal ölçekte sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı (ilk altı madde) ve sosyal rutinlerle bütünleşme (Madde 7, 8, 9, ve 10) olmak üzere iki alt boyut olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinalinde altılı Likert Dereceleme Tamamen Katılmıyorum'dan Tamamen Katılıyorum'a kadar bir dereceleme kullanırken, mevcut uyarlama çalışmasında Kararsızım ifadesi de kullanılarak kararsız katılımcıları pozitif ya da negatif yönde bir tutum seçmeye zorlamamak için beşli likert derecelemeye gidilmiştir (1-Tamamen Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Biraz katılıyorum. 4- Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum). Ölçeğin nihai formu oluşturulup gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçek çevrimiçi olarak Google Formlar'a aktarılmıştır. Aday ölçek, öğrenci Whatsapp gruplarında, Facebook ve sosyal medya üzerinden paylaşılarak katılımcıların doldurması sağlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni sosyal medya kullanan üniversite öğrencileridir. Ölçek maddeleri oldukça yalın ve anlaşılır ifadelerden oluşmaktadır ve katılımcı kitlenin seviyesine uygundur. Ölçeğin hedef kitlesi 18-23 yaş arası eğitim fakültesi öğrencileridir. Katılımcılarda sosyal medya hesabı olması, bilgisayarının veya akıllı telefonunun olması gibi herhangi bir koşul aranmamıştır. Kısa bir açıklama ile ölçeğin başında nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge ile süreç açıklanmıştır. 2018-2019 Bahar yarıyılında Google Formlar uygulaması kullanılarak oluşturulan ölçek, örneklemi oluşturan 490 katılımcıya çevrimiçi ortamda (WhatsApp grupları, Facebook ve sosyal medya kaynakları yoluyla) ulaştırılmıştır. Verilerin toplanması iki haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi veri toplamanın dezavantajlarından biri olarak görülen tekrarlı veri tehdidine karşı SPSS'te Identify Dublicate Cases fonksiyonu kullanılmış ve tekrarlı veriler çıkarıldıktan sonra 470 katılımcılık veri setine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması/Veri Toplama Aracı

Mevcut çalışmada uyarlanan Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeğini (SMKDÖ) Jenkins-Guarnieri, Wright, ve Johnson (2013) tarafından geliştirilmiştir. On maddelik 6-lı Likert derecelemeli (Tamamen Katılıyorum-6, Tamamen Katılmıyorum-1) ölçekle Facebook kullanımından yola çıkarak bireylerin sosyal medya kullanımı konusundaki tutumlarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin 8. maddesi ters puanlanmaktadır. Orijinal çalışmada ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör analizi yapılmış; sonuçlara göre ilk faktör (duygusal bağlantı) 6.74 özdeğer ile toplam varyansın % 51.83'ünü ve ikinci faktör (sosyal rutinlerle bütünleşme) 1.28 özdeğer ile toplam varyansın % 9.85'ini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları ölçeğin 10 maddelik iki alt boyutlu yapısını doğrulamıştır. Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliği Facebook Kullanım Sıklığı Ölçeği ile sağlanmıştır.

Ölçeğin ilk Türkçe uyarlaması Akın, Özbay ve Baykut tarafından 2015 yılında gerçekleştirilmiş ve bu uygulamada orijinal çalışmadaki gibi Facebook ifadesi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiş ve tüm uyum indeksleri .90'ın üzerinde bulunmuştur. Buna göre ölçek sosyal medya kullanımını duygusal bağlantı ve rutinlerle birleşme alt boyutlarında ölçen geçerliği yüksek bir ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinin ayırtedicilikleri madde toplam korelasyonları yoluyla incelenmiş ve bu değerlerin .31 ve .76 arasında değiştiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile test edilmiş ve her iki alt boyut ve ölçeğin tamamı için .70'in üstünde bulunmuştur. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Mevcut çalışmada ise ölçeğin Cornbach Alpha içtutarlılık katsayısı .80 olarak yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut çalışmada ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliğini sınamak üzere Sosyal Medya Kullanımlar ve Doyumlar Ölçeği (Akçay, 2011) kullanılmıştır. Sosyal Medya Kullanımlar ve Doyumlar Ölçeği Akçay tarafından 2011'de sosyal medya kullanımından elde edilen doyum düzeyini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 27 Likert tipi (5:Tamamen Katılıyorum, 1:Tamamen Katılmıyorum) maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçek 27 maddeyle 4 alt boyutta (sosyal çevre edinme/sosyalleşme, eğlence boş vakit geçirme, rahatlama/stresten uzaklaşma, bilgi edinme/hayatı tanıma) toplam varyansın % 63.86'sını açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha İçtutarlılık katsayısının .74 ve .86 arasında değiştiği görülmüştür. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde ek olarak, katılımcılara internet kullanım imkan ve alışkanlıklarını ortaya koymak üzere kısa bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Veri toplama süreci 2017-2018 öğretim yılı bahar dönemi sonunda çevrimiçi olarak öğrenci Whatsup grupları, Facebook ve sosyal medya üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

SPSS 22. Sürüm (IBM Corp., Armonk, NY, 2013) ve Amos 21 (IBM Corp., Armonk, NY, 2012) ile analizler gerçekleştirilmiştir. Toplam 490 lisans öğrencisinden elde edilen veri tekrarlı gözlem noktaları temizlendikten sonra (n=470) Select cases Random Sample of Cases fonksiyonu kullanılarak ikiye bölünmüş, yazı tura atılarak 237 katılımcıya ait veriye Açımlayıcı Faktör Analizi ve 233 katılımcıya ait veriye ise Onaylayıcı Faktör Analizi yapılmasına karar verilmiştir. Tekrar uyarlanan ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi Yöntemi ile incelenmiştir. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test sonucu .81 ile örneklemin yeterli sayıda olduğu görülmüştür. Bartlett testi sonucuna göre ise (X^2=802.1, p<.01) veri seti faktör çıkarmaya uygun bulunmuştur. Temel Bileşenler Faktör Analizine göre ortak varyans değerlerinin tüm maddeler için .40 kritik değerin üstünde olduğunu, 10 maddenin iki alt boyutta verideki varyansın % 56'sını açıkladığını (%40 ilk alt boyuttaki 6 madde için ve %15.67 ikinci alt boyuttaki dört madde için olmak üzere) ortaya koymuştur. Maddelerin belirlenmesinde, faktör yükünün .40 altında olmaması, birden çok faktör altında yüklenmeme, faktör yükleri arasında en az .10 fark olması (Kalaycı,

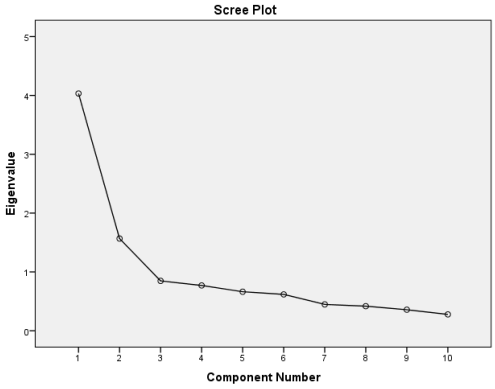
2010) ve içeriğinde en az üç madde olması kuralı (Costello ve Osborne, 2005) göz önünde bulundurulmuştur. Faktörlerin birbirinden bağımsız olacağı öngörülerek Varimax rotasyon sonucunda madde yüklerinin, sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı boyutu altında yer alan maddeler için .66 ile .80 arasında olduğu, sosyal rutinlerle bütünleşme altboyutu içinse.67 ile .78 arasında olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların %41.7'sinin (n_E=196) erkek, %58.3'ünün (n_K= 274) kadın olduğu, yaş dağılımlarının 17-35arasında olduğu, %20 çoğunluğunun 21, %14'ünün 22 ve %15.3'ünün 23 yaşında olduğu görülmüştür. Ne kadar süredir akıllı telefon kullandıkları sorusuna katılımcı öğrencilerin % 67 çoğunluğu 7 yıldan fazla, %20'si 4-6 yıl arası, % 12.6'sı 1-3 yıl arası şeklinde cevap vermişlerdir. Akıllı telefonunda internet bağlantısı olup olmadığı sorusuna katılımcıların %98'i (n=459) evet şeklinde cevap verdiği; kullanım kotalarının 1 GB ile sınırsız arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin %93.6'sı (n=440) mobil internet bağlantısı haricinde başka bir sosyal medya kullanım paketleri olmadığını belirtmişlerdir. En çok kullandıkları sosyal medya ağları sırasıyla Facebook, Mesenger, WhatsApp, Instagram, YouTube, Twitter, Tumblr ve Spotify olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin % 83'ü her gün bir kereden fazla, %12.8'i ise her gün bir kere sosyal medyaya girdiklerini belirtmişlerdir. Sosyal medya platformlarında günlük ortalama ne kadar zaman geçirdiği sorulan katılımcıların %50.9'u (n=239) 1-3 saat arası, %22.8'i (n=107) 1 saatten az , %21.7'si (n=102) 4-6 saat arası ve % 4.7'si (n=22) 7 saat ve üzeri şeklinde cevap vermiştir. Bölüm değişkenine göre incelendiğinde katılımcıların % 25.3 çoğunluğunun PDR, % 22.1'inin Matematik Öğretmenliği, %16.8'inin BÖTEB olduğu ve tüm katılımcıların % 26.8'ini oluşturan mezun öğrenci grubundaki katılımcıların yer aldıkları görülmüştür.

Ölçeğin geçerlik çalışması

Yapı geçerliğinin test edilmesinde faktör analizi, yakınsal geçerlik, uzaksal geçerlik, ayırt edici geçerlik, karşıt gruplar geçerliği ve güvenirlikten dolayı geçerliği artıran bir faktör olarak içtutarlılığın kontrol edilmesi sayılabilir (Başol, 2016). GSMKÖ'nün yapı geçerliğini test etmek için yapılan Temel Bileşenler Analizi (TBA) yapılmıştır. Faktör yapısını görsel olarak ortaya koyan yamaç eğrisi grafiği (screeplot) Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. *Yamaç eğrisi grafiği* (ScreePlot).

Şekil 2'ye göre GSMKÖ iki faktörlüdür ancak ilk faktörden sonraki ani düşüş tek boyuta işaret etmekte bu da toplam puan elde edilebileceğini ortaya koymaktadır. Varimax rotasyon sonucu Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Genel Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği Maddelerinin Dik (Varimax) Döndürme Sonuçları*

Madde No	**Faktör-1**	**Faktör-2**
5) Diğer insanlarla iletişimimi çoğunlukla sosyal medya aracılığıyla kurmayı tercih ederim.	.803	.062
4) Sosyal medyaya bağlanamadığım zamanlarda gergin olurum.	.765	.152
6) Sosyal medya sosyal ilişkilerimde önemli bir rol oynar.	.707	.216
2) Keşke herkes iletişim kurmak için sosyal medyayı kullansa.	.703	.056
1) Sosyal medyaya bağlanamadığım zamanlarda arkadaşlarımla bağlantımın koptuğunu hissediyorum.	.680	.133
3) Sosyal medyayı hiç kullanamadığım durumlarda hayal kırıklığı yaşarım.	.661	.337
9) Sosyal medya kullanmak günlük yaşamımın rutin bir parçasıdır.	.234	.782
7) Sosyal medya hesabımı kontrol etmekten hoşlanırım.	.270	.775
8) Sosyal medya kullanmayı sevmiyorum.	-.016	-.686
10) Başkalarının sosyal medya paylaşımlarına cevap veririm.	.104	.669
Özdeğerler	4.033	1.567
Açıklanan Varyans	40.331	15.67
Toplam Açıklanan Varyans		**56.001**

Tablo 1'de de görüldüğü üzere TBA'ya göre toplam varyansın %56'sını açıklayan, öz değeri birin üzerinde iki faktör olduğu görülmüştür. Varimax rotasyon tekniği sonucunda, iki alt boyut altında toplanan 10 maddelik bir ölçek elde edilmiştir.

Sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı boyutunu ifade eden altı madde ve sosyal rutinlerle bütünleşme altboyutu altında yer alan dört maddeye ait faktör yükleri ve betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı Alt Boyutu Maddeleri ve Faktör Yükleri*

Madde	Faktör Yükü	$\overline{X}$	SD	Ortak Varyans	Madde-Toplam Kor.
5) Diğer insanlarla iletişimimi çoğunlukla sosyal medya aracılığıyla kurmayı tercih ederim.	.803	2.13	1.75	.648	.598
4) Sosyal medyaya bağlanamadığım zamanlarda gergin olurum.	.765	2.15	1.03	.608	.724
6) Sosyal medya sosyal ilişkilerimde önemli bir rol oynar.	.707	2.48	1.04	.546	.727
2) Keşke herkes iletişim kurmak için sosyal medyayı kullansa.	.703	2.06	.891	.498	.742
1) Sosyal medyaya bağlanamadığım zamanlarda arkadaşlarımla bağlantımın koptuğunu hissediyorum.	.680	2.12	.964	.481	.734
3) Sosyal medyayı hiç kullanamadığım durumlarda hayal kırıklığı yaşarım.	.661	2.53	1.08	.550	.723

Tablo 2'de görüldüğü üzere Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .803 ile .661 arasında değişmektedir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan sosyal rutinlerle bütünleşme altboyutu için faktör yükleri ve betimsel istatistikler ise Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *Sosyal Rutinlerle Bütünleşme Alt Boyutu Maddeleri ve Faktör Yükleri*

Madde	Faktör Yükü	$\overline{X}$	SD	Ortak Varyans	Madde-toplam Kor.
9) Sosyal medya kullanmak günlük yaşamımın rutin bir parçasıdır.	.782	3.49	1.08	.666	.742
7) Sosyal medya hesabımı kontrol etmekten hoşlanırım.	.775	3.52	1.08	.674	.744
8) Sosyal medya kullanmayı sevmiyorum.	-.686	2.36	.971	.471	.833
10) Başkalarının sosyal medya paylaşımlarına cevap veririm.	.669	3.07	1.09	.459	.761

Tablo 3'te görüldüğü üzere Sosyal Rutinlerle Bütünleşme alt boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri .669 ile .782 arasında değişmektedir.

Toplam puan almadan önce koyu renkle gösterilen sekizinci maddenin (Tablo 3) ters puanlanması gerekmektedir. GSMK ölçeğinden elde edilen yüksek puanlar yüksek düzeyde sosyal medya kullanma eğilimine işaret eder. Alınabilecek en yüksek puan 50 ve en düşük puan ise 10'dur. Puanların ortalaması 27.24, standart sapması 6.5 olarak bulunmuştur. On maddelik ölçekten 33 puan (ortalamanın 1SS üstü) ve üstü yüksek düzeyde, 21 puan (ortalamanın 1SS altı) ve altı düşük düzeyde ve 21-33 arası orta düzeyde (maksimum değer 50, minimum değer 10) sosyal medya kullanımı şeklinde yorumlanabilir. Altı maddelik sosyal bütünleşme ve duygusal bağlantı alt boyutu için ortalama değer 13.72 ve standart sapma 4.76 (maksimum değer 30, minimum değer 6) , 4 maddelik sosyal rutinlerle bütünleşme alt boyutu içinse aritmetik ortalama 13.52 ve standart sapma 2.95 (maksimum değer 40, minimum değer4) şeklindedir.

Benzer ölçekler geçerliği

Ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliğini sınamak üzere Sosyal Medya Kullanımlar ve Doyumlar Ölçeği (Akçay, 2011) kullanılmıştır ve elde edilensonuçlar Tablo 4'te verildiği şekildedir.

Tablo 4.*Genel Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği Toplamı ve Alt boyutları ile Benzer Ölçekler Arası Pearson Korelasyon Kat Sayıları*

	GSMKÖ	Altboyut1. Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı	Altboyut 2.Sosyal Rutinlerle Bütünleşme	SMKD Ölçeği
GSMKÖ		.902**	.830**	.606**
Altboyut 1.Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı			.49**	.485**
Altboyut 2.Sosyal Rutinlerle Bütünleşme				.558**

Tablo 4 incelendiğinde GSMK Ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin tamamıyla ilişkili olduğu, Sosyal Medya Kullanımı ve Doyumlar Ölçeği ile ölçeğin ve altboyutlarının ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar iki alt boyutun birbiriyle düşük düzeyde ilişkili olduğunu, dolayısıyla farklı tutumları ölçtüğünü ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenirlik çalışması

Güvenirlik analizleri için, Cronbach's Alpha İçtutarlılık Katsayısı ve 137 öğrenciden iki hafta ara ile elde edilen veri üzerinden hesaplanan Pearson korelasyonu yoluyla test tekrar test güvenirliğine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Genel Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği Toplamı ve Alt Boyutları için Güvenirlik Katsayıları

	Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	**Test-Tekrar Test Güvenirliği**
Genel Sosyal Medya Kullanımı	.830	.984**
Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı	.833	.966**
Sosyal Rutinlerle Bütünleşme	.740	.987**

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları toplam puan ve altboyutlar için .83 ile .74 arasında bulunmuştur; bu değerler .70 kritik değerinin hayli üstündedir (Nunnally & Bernstein, 1994). Ölçeğin iki hafta arayla yapılan uygulamaları arası test tekrar test uygulaması arası Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı da oldukça tatmin edici bulunmuştur. Belli bir zaman aralığında benzer sonuçlar vermesi mevcut sınav kaygısı ölçeğinin güvenirlik temelli geçerliğine de katkı sağlayacaktır.

Alt boyut ortalamaları arasındaki farklar bağımlı gruplar *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Genel Sosyal Medya Kullanım Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutları Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları*

	Ortalama Fark	***t* değeri**
Genel Sosyal Medya Kullanımı	-.496	-4.593**
Sosyal Bütünleşme ve Duygusal Bağlantı	.007	.301
Sosyal Rutinlerle Bütünleşme	-.102	-2.19*

* p<.05, **p<.001

Tablo 6'da özetlenen 136 serbestlik derecesiyle alt boyutlar ve toplam puanda ilk ve ikinci uygulama arasındaki anlamlı farklar, ortalamaları karşılaştırılan puanların toplamda ve alt boyutlarda farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları iki alt boyutlu yapıyı desteklemiştir (RMSE değeri= .071, x^2= 73.62,sd= 34, Cmin/DF= 2.17). Uyum indeksleri(, NFI= .921, CFI= .955, IFI= .956, RFI=.895, GFI= .938) ise .90 ile .96 arasında tatmin edici düzeyde bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizinde ortaya konan iki faktörlü yapı 233 katılımcıdan elde edilen veri üzerinden Onaylayıcı Faktör Analizi ile tek faktörlü yapıya karşı test edilmiştir. Analizlerde Maksimum Olasılık Modeli kullanılan analizden önce, ilk olarak madde bazında SPSS'te yapılan incelemeler doğrultusunda veride ±1 sınırının dışında, bariz bir çarpıklık (-.97 çarpıklık katsayısı ile en yüksek değer ters madde olan Madde 8 için olmak üzere) olmadığı ortaya konmuştur. Ki-kare bağımsızlık testi ile tahmin edilen kovaryans matrisi gözlenen kovaryans matrisine karşı test edilmiş, X^2/df oranı 2.17 olarak bulunmuştur. Literatürde göre bu oran 2 veya 3'ten düşük çıkmalıdır (Kline, 1998; Ullman, 2001). Jaccard ve Wan (1996) indekslerin dezavantajlarını sınırlamak üzere farklı sınıflarda yer alan fit indekslerinin kullanımını önermektedir. Bu bilgilerin ışığında mevcut araştırmada hem kesin (X^2, GFI, RMSEA ve AGFI) hem de göreceli uyum indekslerinin (NNFI ve CFI) kullanılmasına karar verilmiştir.

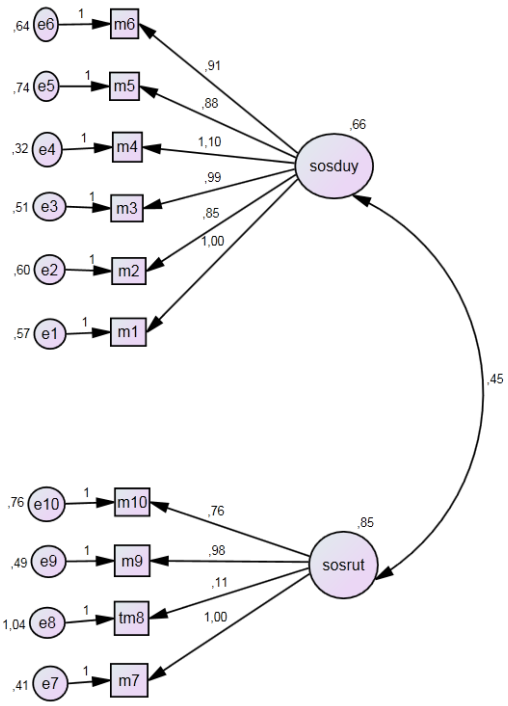
Model veri uyumunu değerlendirmek üzere bir dizi uyum indeksi gözden geçirilmiş ve sonuçlar tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. *Genel Sosyal Medya Kullanım Ölçeği Uyum Modelleri.*

Model	**X^2/df**	**GFI**	**AGFI**	**NFI**	**IFI**	**RFI**	**RMSEA**
2-faktör	2.17(34)	.938	.900	.921	.956	.895	.0710**
Tek-faktör	5.39 (35)	.849	.763	.797	.828	.739	.138**

p<.001**

Tablo 7'de görüldüğü üzere iki faktörlü model için göreceli ki-kare değeri (X^2/df) istenildiği üzere 5'in altında (Cmin/DF= 2.17) bulunmuştur. Bu değer iki faktörlü modelin veriye daha iyi uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Literatüre göre, NNFI ve GFI .90'ın, CFI .93'ün üzerinde olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Byrne, 1994). AGFI değerinin ise .95 ve olması gözetilmelidir (Hooper, Couglan, & Mullen, 2008). Literatürde RMSEA değerinin .08 altında olması yeterli görülürken, .05 altının önerildiği görülmüştür (Byrne, 2001; Hu & Bentler; 1998). Mevcut ölçek için RMSEA değeri .07 ile yeterli düzeyde bulunmuştur. Tek faktörlü modelin uyum sağlamadığı da sonuçlar doğrultusunda ortaya konmuştur. GSMK Ölçeğini geliştiren araştırmacılar tarafından önerilen iki faktörlü modele ait yol diyagramı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. *İki faktörlü Genel Sosyal Medya Kullanım Ölçeği Yol Diyagramı*

Şekil 3'te görüldüğü üzere Genel Sosya Medya Kullanımı Ölçeği için iki faktörlü bir yapı önerilmektedir ve uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen bulgular, Genel Sosyal Medya Kullanımı Ölçeğinin Türk öğrencilerinin sosyal medya kullanım düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmadamaddelerinde Facebook ifadesini içeren ve Jenkins-Guarnieri, Wright, ve Johnson tarafından 2013 yılında geliştirilen ölçek genel olarak sosyal medya kulanım düzeyini ölçecek şekilde tekrar düzenlenmiş, bu amaç doğrultusundaTürkçeye tekrar uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Orijinal çalışmada olduğu gibi 10 maddelik iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Temel Bileşenler Analizi, toplam varyansın % 56'sını açıklayan, ortak varyans değerlerinin tüm maddeler için .40 kritik değerin üstünde olduğu, 10 maddenin iki alt boyutlu bir yapı (%40 ilk alt boyuttaki 6 madde için ve %15.67 ikinci alt boyuttaki dört madde için olmak üzere) ortaya koymuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen uyum indeksleri bu sonucu tasdik etmiştir. Sonuç olarak Genel Sosyal Medya Kullanım Düzeyi Ölçeği iki boyutlu aynı yapıyı ölçen bir ölçektir. Toplam puan ile çalışıldığında ters olarak kodlanması gereken, negatif ayırt edici 8. maddeye dikkat edilmesi gerekmektedir.

Güvenirlik analizleri için, Cronbach's Alpha İçtutarlılık Katsayısı ve 137 öğrenciden iki hafta ara ile elde edilen veri üzerinden hesaplanan Pearson korelasyonu yoluyla test-tekrar test güvenirliğine bakılmış, sonuçların tatmin edici düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyut ortalamaları arasındaki farklar bağımlı gruplar *t* testi ile incelenmiştir. Alt boyutlar ve toplam puanlarda %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t testi sonuçlarında alt boyutlar arası farkın anlamlı olması her faktörün farklı bir boyuta işaret ettiğinin bir diğer göstergesidir. Sonuçlar iki alt boyutun farklı yapılara işaret ettiğini ortaya koymaktadır.

Ölçeğin benzer ölçekler dayanaklı geçerliğini sınamak üzere Sosyal Medya Kullanımlar ve Doyumlar Ölçeği (Akçay, 2011) kullanılmıştır. Sonuçlar GSMK Ölçeğinin alt boyutlarının birbiriyle ve ölçeğin tamamıyla ilişkili olduğunu, SMKD Ölçeği ile GSMK ölçeğinin ve alt boyutlarının ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuçlar iki alt boyutun birbiriyle düşük düzeyde ilişkili olduğunu, yani farklı tutumları ölçtüğünü ortaya koymaktadır.

Sosyal medya kullanım düzeyine yönelik hazırlanan çoğu ölçme aracı spesifik olarak facebook (Alikılıç, Gülay ve Binbir, 2014; Çakar ve Yanlıç, 2014; Çalışır, 2015; Kocabaş, 2016; Oz, 2014; Özdemir, 2015; Taşdelen ve Çataldaş, 2017; Tavşanlı ve Akaydın, 2017), instagram (Aslan ve ünlü, 2016; Can, 2017; Kırık ve Yazıcı, 2017; Yeniçıktı, 2016), Twitter (Elbaşı, 2015; Kayahan, Sergin ve Diri, 2013; Kocabaş, 2016; Özel, 2014; Özçetin ve Özçetin, 2015; Taşdelen ve Çataldaş, 2017; Tavşanlıve Akaydın, 2017) gibi birer sosyal medya ağlarına yönelik geliştirilmekte ya da uyarlanmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geçerli ve güvenilir, genel sosyal medya düzeyini ölçebilen, madde sayısı yönünden uygulanması kolay bir ölçme aracı literatüre kazandırılmıştır. Bu araştırma genel anlamda bir sosyal medya kullanım düzeyini ölçecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması yönünden önem arz etmektedir.
Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler ifade edilebilir:

- Günümüz eğitim öğretim süreçlerinde, öğrenenlere yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında sosyal medya önemli yer tutmakta olup; öğrenme-öğretme süreçlerinde aktif bir şekilde kullanılabilir. Dolayısıyla başlangıçta öğrenenlerin genel sosyal medya kullanım düzeylerinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile tespit edilmesi eğitimcilere bu yönde fayda sağlayacaktır.
- Öğrenen özellikleri ya da bireysel farklılıklar dikkate alındığında, öğrenenlerin ilgilerinin eğitim öğretim süreçlerine çekilmesi ve beklentilerinin karşılanmasının zorlaşması; öğrenenlerin ilgi, istek, dikkat ve motivasyonlarının arttırılması sürecinde ön plana çıkmaktadır; yaşam boyu öğrenme süreçlerini desteklemesi ile de kullanımı yaygınlaşmaktadır. Yine bu süreçleri destekleyecek olan sosyal medyanın kullanım düzeyinin başlangıçta belirlenmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin buna göre düzenlenmesi önerilmektedir.
- Teknoloji ya da sosyal medya bağımlılığı gibi psikolojik rahatsızlıklarla karşılaşmama adına sosyal medya kullanımına dönük kısıtlayıcı ve engelleyici tutumlar öğretmenler ya da ebeveynler tarafından en sık sergilenen davranışlar olarak gözükmektedir. Bu süreçlerde kısıtlama yerine öğrencilerin kendi iç kontrol mekanizmalarını güçlendirme, bireysel sorumluluk duygularını geliştirme ve bilinçlendirme faaliyetleri yürütülebilir. Yine bu işlemler öncesi öğrencilerin genel sosyal medya kullanım düzeylerinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ile tespit edilmesi gerekmektedir ki; bu araştırmada ortaya konan ölçme aracının kullanımı gayet pratik ve kolaydır.
- Genel sosyal medya kullanım düzeyi sosyal medya kullanımı ile ilişkili olabilecek diğer (yalnızlık, bağımlılık, özgüven eksikliği, antisosyal kişilik, sosyal kaygı, sosyal medya kullanım amacı, sosyal medya bozukluğu, sosyal medya tutumu gibi) değişkenlerle birlikte kullanılarak bireyi sosyal medyayı kullanmaya iten nedenler araştırılabilir.

Kaynakça

Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 137-162.

Akın, A., Özbay, A. ve Baykut, İ. (2015). Sosyal Medya Kullanım Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *Journal of International Social Research, 8*(38), 628-633.

Aksak, M. (2017). Farklı lise türlerine devam eden lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziosmanpaşa ilçesi örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Alkış, Y., Kadırhan, Z. Ve Şat, M. (2017). Development and validation of Social Anxiety Scale for Social Media Users. Computers in Human Behavior, 72, 296-303.DOI: 10.1016/j.chb.2017.03.011.

Alikılıç, Ö., Gülay, G. ve Binbir, S. (2014). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde facebook uygulamalarının incelenmesi: Yaşar Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 1*(37), 40-67, E-ISSN: 2147-4524.

Aslan, P. (2011). Halkla ilişkilerde yeni eğilimler: sosyal medya. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, A. ve Ünlü, D. G. (2016). Instagram fenomenleri ve reklam ilişkisi: ınstagram fenomenlerinin gözünden bir değerlendirme. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 41-65.

Atadil, H. A. (2011). Otel işletmelerinde sosyal medya pazarlaması: Turizm tüketicilerinin sosyal paylaşım sitelerine ilişkin algıları üzerine bir alan çalışması. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Turizm İşletmeciliği A.B.D. Turizm İşletmeciliği Bölümü, İzmir.

Atalay, R. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumları ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Bahçelievler ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başol, G. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Genişletilmiş 5. Baskı. Ankara: Pegem.

Bat, M. (2012). Dijital platformda sosyal medyanın stratejik kurumsal iletişime etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Boran, P. (2015). Sosyal medya tarihçesi. http://usmed.org.tr/blog/page/3/ adresinden 08.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Byrne, B. M. (1994). Structural equation modeling with EQS and QS/Windows. Thousand Oaks, CA: Sage.

Can, L. (2017). Sosyal medya pazarlaması kanalı olarak ınstagram da algılanan sürü davranışı ve satın alma niyeti. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 59, 208-220.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005) Dream interpretation: As a psychotherapeutic technique. UK: Radcliffe.

Çakar, M., & Yanlıç, Ö. (2014). Kişilerarası iletişimin facebook'ta değişen yüzü: Facebook'ta arkadaşlıkla gelen örtülü takip (Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi Örneği). *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2*(3), 224-244.

Çalışır, G. (2015). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Humanities Sciences, 9*(6), 115-144.

Elbaşı, G. Y. (2015). Sosyal medyada pazarlama: sosyal medyada kullanıcı motivasyonunun üniversite öğrencilerinin sosyal medya pazarlama algısına ilişkin bir uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, *6*(1), 53-60.

Hu, L., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453.

IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.

IBM Corp. Released 2012. IBM Amos for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

İçirgin, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
İşlek, M. S. (2012). Sosyal medyanın tüketici davranışlarına etkileri: Türkiye'deki sosyal medya kullanıcıları üzerine bir araştırma, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
Jaccard, J., & Wan, C. K. (1996). LISREL approaches to interaction effects in multiple regression. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Jenkins-Guarnieri, M. A., Wright, S. L., & Johnson, B. (2013). Development and validation of a social media use integration scale. *Psychology of popular media culture*, *2*(1), 38.
Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ş. Kalaycı (Ed.) Faktör Analizi (ss. 321-334). Ankara: Asil Yayıncılık.
Kayahan, D., Sergin, A. ve Diri, B. (2013, April). Determination of TV programme ratings by Twitter. In Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU), 2013 21st (pp. 1-4). IEEE.
Kline, R. B. (1998). Principles and practice of Structural Equation Modeling. New York: The Guilford Press.
Kırık, A. M. ve Yazıcı, N. (2017). Instagram örneği üzerinden sosyal medyada hikâye anlatıcılığı. *Erciyes Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 5*(2), 82-99.
Koçabaş, İ. (2016). Halkla ilişkiler aracı olarak sosyal medya: Arçelik ve Bosch markalarının kurumsal Facebook ve Twitter hesapları üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim, 9* (2), 69-91.
Koçak, N.G. (2012). Bireylerin sosyal medya kullanım davranışlarının ve motivasyonlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir'de bir uygulama. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
Korucu, A. T. ve Usta, E. (2017). Sosyal Medya Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi Ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, *16*(1), 197-216.
Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
Otrar, M. ve Argın, F. S. (2013). Öğrencilerin sosyal medyaya iliĢkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulan bildiri. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
Otrar, M. ve Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4* (1), 391-403, ISSN: 2146-9199.
Oz, M. (2014). Sosyal Medya Kullanımı ve Mahremiyet Algısı: Facebook kullanıcılarının mahremiyet endişeleri ve farkındalıkları. *Journal of Yasar University, 35*(9), 6245-6254.
Özçetin, D. ve Özçetin, B. (2015). Polis ve Sosyal Medya: Türkiye'de İl Emniyet Müdürlüklerinin Twitter Kullanımı. *Folklor/Edebiyat*, 83, 19-48.
Özdemir, Z. (2015). Sosyal medyada kimlik inşasında yeni akım: Özçekim kullanımı. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 112-131.
Özel, E. K. (2014). Çalışanların Twitter kullanımının, kurum imajına etkisi: Türkiye'de bir anket çalışması. *Journal of Yaşar University, 9*(35), 6138-6158.
Pretti, M. (2009). Use of social networking in a linguistically and culturally rich India. *The International Information & Library Review, 41*(3), 129-136.
Sarıçam, H. ve Adam Karduz, F. F. (2018). Sosyal Medya Kullanım Bozukluğu Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9,116-135. doi: 10.21031/epod.335607.
Savcı M, Ercengiz M ve Aysan F. (2018). Ergenlerde Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *Arch Neuropsychiatry*, 55, 248−255, https://doi.org/10.5152/npa.2017.19285.
Sunden, J. (2003). Material virtualities. New York: Peter Lang.
Şahin, C., & Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 523-538.
Şişman-Eren, E. (2014). Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 29*(4), 230-243.
Taşdelen, B. ve Çataldaş, İ.(2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya ve mahremiyete yönelik görüşleri: lefke avrupa üniversitesi örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 5*(2), 826-844.
Tavşanlı, Ö. F. ve Akaydın, B. B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla sosyal medya okuryazarlığı. *Journal of International Social Research, 10*(48), 517-528.
Tekayak, H. V. (2017). Ak-Tek Sağlıkta Sosyal Medya Kullanımı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve aile hekimlerinin sosyal medya kullanımlarının kişisel ve mesleki gelişimlerine etkilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Adana.
Tutgun-Ünal, A. (2015). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Tutgun-Ünal A. & Deniz, L. (2015). Development of the Social Media Addiction Scale. *Online Academic Journal of Information Technology, 6*(21), 51-70. doi: 10.5824/1309-1581.2015.4.004.x.
Ucun, K. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal ağlardan Facebook'u genel ve mesleki eğitimde kullanım amaçları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (2001). Using Multivariate Statistics (4th ed & pp 653- 771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Ulucan, N., C. (2016). Online satış platformlarında müşteri ilişkileri yönetiminin performansa etkisi üzerinde sosyal medya kullanımının rolü: Sosyal müşteri ilişkileri yönetimi (sosyal crm). Yayınlanmamış doktora tezi. T.C. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

Vural, Z., & Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: ege üniversitesi iletişim fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University, 5*(20), 3348-3382

Yeniçıktı, N. T. (2016). Hakla ilişkiler aracı olarak ınstagram: sosyal medya kullanan 50 şirket üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, 9*(2), 92-115.

Lise ve Üniversite Öğrencileriyle Yapılan Kendi Drone'umu Yapıyorum Projesi'nin Takım Çalışmasına ve Havacılık Sektörüne İlişkin Farkındalık Katkısı

Dr. Öğr. Üyesi Mukadder İĞDİ ŞEN
Trakya Üniversitesi
mukaddersen@trakya.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Burcu ÖZKARDEŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
burcu@comu.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÖZKAPI
Trakya Üniversitesi
barisozkapi@trakya.edu.tr
Öğr. Gör. Anıl ŞAHİN
Trakya Üniversitesi
anilsahin@trakya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Edirne'de Trakya Üniversitesi yürütücülüğünde, TÜBİTAK 4004 Projesi desteği ile 4'er günlük 2 grup halinde, Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi'nde lise öğrencilerine ve Trakya Üniversitesi Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda ise önlisanstan doktoraya kadar öğrenim gören üniversite öğrencilerine, takım çalışması yapmayı öğretmek ve havacılık sektörüne ait farkındalıklarını arttırmaktır. Bu maksatla, drone'lara olan ilginin gün geçtikçe arttığı göz önüne alındığında, proje kapsamında kullanılan hava aracımız, döner kanatlı hava aracı olan drone'lar olmuştur. Bilindiği üzere ticari alanlarda ve güvenlik alanlarında drone'ların kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Doğal afetlerde, ilk yardım müdahalesinde, askeri alanlarda, taşımacılık ve reklamcılık gibi alanlarda da talep görmekte olan drone'lar, geleceğin iş araçları arasında yerini alacaktır. Dünya genelinde hızla gelişen havacılık sektörü, ülkemizde yeni yeni gelişmeye başlamıştır. Edirne'de bu alanda henüz yeterli bilgi düzeyine ve ilgiye sahip olunmadığı düşünülmektedir. Ülkemizin genç nüfusuna havacılığı sevdirmek ve sektöre ilgi duymalarına sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bu projede, proje ekibinin ve katılımcıların, proje gerçekleştirme sorumluluğunun ve işi başarılı şekilde tamamlama yeteneklerinin arttığı, böylece kendilerine olan güvenlerinin olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Proje sonuna doğru, katılımcılar tarafından sorulan sorulardan ve ticari firmalardan satın alındığı görülen drone'lardan dolayı, sektöre ve bilime ilgi duyulması da gözle görülür bir kazanım olmuştur.

Anahtar Kelimeler: *TÜBİTAK, Havacılık, Edirne, Drone*

Contribution of Awareness to Aviation Sector and Teamwork of "I am Making My Own Drone Project" Made by High School and University Students

Asst. Prof. Dr. Mukadder İĞDİ ŞEN
Trakya Üniversitesi
mukaddersen@trakya.edu.tr
Asst. Prof.Dr. Burcu ÖZKARDEŞ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
burcu@comu.edu.tr
Asst. Prof. Dr. Barış ÖZKAPI
Trakya Üniversitesi
barisozkapi@trakya.edu.tr
Lecturer Anıl ŞAHİN
Trakya Üniversitesi
anilsahin@trakya.edu.tr

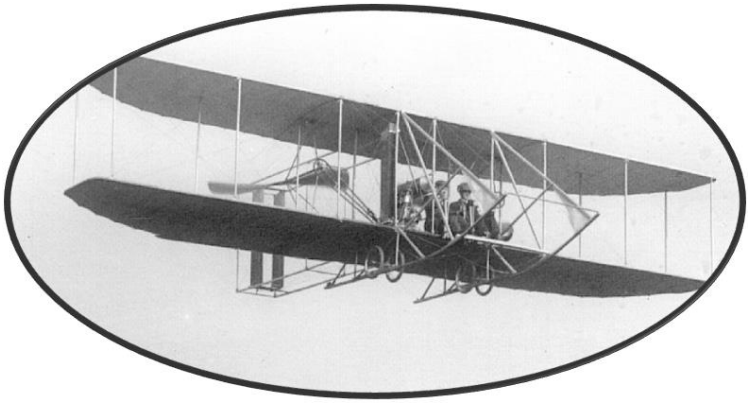
Abstract

The aim of this study is in the leadership of Trakya University to teach of the teamwork and to raise awareness of the aviation industry to the high school students in Yıldırım Beyazıt Anadolu High School and the university students from associate degree to PhD in Trakya University Edirne Technical Sciences Vocational School, in 4 days as 2 groups with TÜBİTAK 4004 Project support. For this purpose, considering the increasing interest in drones, drones which has rotary wings were selected as the aircraft used in the scope of the Project. As is known, the use of drones in commercial and security areas is rapidly becoming widespread. Drones will take their place among business vehicles of the future which are demanding in areas such as natural disasters, first aid intervention, military fields, transportation and advertising. The rapidly developing aviation sector in the world has just begun to develop new in our country. In Edirne, it is thought that this area has not yet got enough knowledge level and interest. In this project, which was organized in order to make our country's young population to love the aviation and to make them interested in the sector, it was seen that the project team and participants increased their responsibility to carry out the project and their ability to successfully complete the job, thus, it is seen that their confidence in them has improved in the positive direction. Towards the end of the project, sectoral and scientific interest is also a visible achievement because of the questions asked by the participants and the drone's that were bought from commercial companies.

Keywords: *TUBITAK, Aviation, Edirne, Drone*

1. Giriş

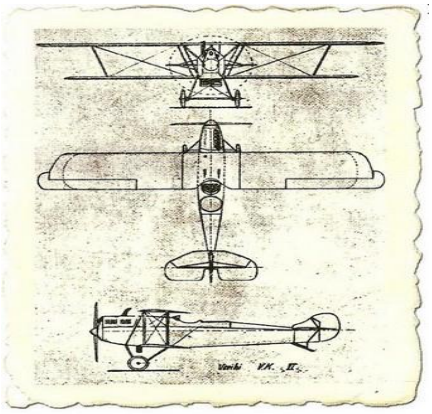
Wright Kardeşler 1903'te, pilotsuz ağırlığı 605 lbs. (274.42 kg) olan kendi yaptıkları uçağı kullanarak, motorlu uçakla yapılan uçuşları dünya üzerinde başlatmışlardır (WBA, 2012). Wright Kardeşler'in Flyer-1 adını verdikleri ilk tasarım uçak Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1.*Wright Kardeşler'in ilk tasarımı Flyer-1uçağı*

Edirne'ye bir kaza sonucu düşen düşman uçağından ilham alan Vecihi Hürkuş, Şekil 2'de ve Şekil 3'te görülen ilk Türk yapımı uçak olanVecihi K VI'yı üretti ve bu uçakla 28 Ocak 1925'te ülkemizin uçakla ilk uçuşunu gerçekleştirdi. 21 Nisan 1932'de Sivil Tayyare Mektebi kuruldu. 1933 yılında Nuri Demirağ tarafından finanse edilen Vecihi K-XVI adlı uçak tasarlandı.

Şekil 2.*Vecihi Hürkuş tarafından yapılan, ilk Türk uçağı Vecihi K VI*



Şekil 3.*Vecihi Hürkuş tarafından yapılanilk Türk uçağı Vecihi K VI'nın önden, üstten ve soldan görünüşleri.*

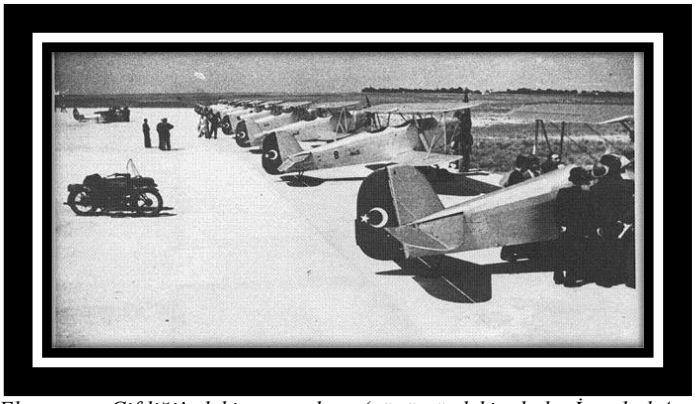
1926 yılında Atatürk tarafından kurulan Tayyare ve Motor Türk Anonim Şirketi (TOMTAŞ)'ne bağlı Kayseri Teyyare Fabrikası'nda 1939 yılına kadar 212 adet uçak üretildi (Kotan,2018).Şekil 4'te Atatürk'ün bu fabrikayı ziyaretlerinden bir kare görülmektedir.

Şekil 4. *Atatürk'ün Kayseri Teyyare Fabrikası ziyaretlerine ait bir kare*

Şekil 5'te bir fotoğrafı görülen Etimesgut Teyyare Fabrikası 1941 yılında kuruldu ve 1950 yılına kadar THK-1'den THK-16'ya kadar özgün uçak projeleri ve planörler geliştirildi. THK Etimesgut Uçak Fabrikası II. Dünya Savaşı yıllarında, Türkiye'deki diğer uçak fabrikalarına nazaran daha aktiftir (Özer, 2017).

Şekil 5. *Etimesgut Teyyare Fabrikası*

Dönemin zenginlerinden Nuri Demirağ, uçak fabrikasında üretilen uçakların deneme uçuşlarının yapılması için Şekil 6'da görülen, Yeşilköy'deki Elmaspaşa Çiftliği'ni satın alarak, buraya bir büyük uçuş sahası ve uçak tamir atölyesi yaptırdı. Bugün burası Uluslararası İstanbul Atatürk Havalimanı olarak adlandırılmaktadır.



Şekil 6.*Yeşilköy Elmaspaşa Çiftliği'ndeki uçuş sahası (günümüzdeki adıyla, İstanbul Atatürk Havalimanı)*

II. Dünya savaşı sonrasında (1947'de) ABD tarafından önerilen bir ekonomik yardım paketi olan Marshall planı, 1948 ve 1951 yılları arasında yürürlüğe konmuştu ve bu yardım paketinden faydalanan ülkelerden biri Türkiye oldu (Nair, 2008). Bu plan dahilinde 10 yıl boyunca bedava verilen uçaklar ve uçak parçaları, ülkemizin havacılık alanındaki gelişmelerini durdurdu. İmal edip yurtdışına yüzlercesini sattığımız uçakların üretim yerleri olan kendi uçak fabrikalarımız kapatıldı. Böylece ülkemiz, havacılık alanında dışa bağımlı hale getirildi. Bu bağımlılık, satın aldığımız askeri uçaklarda kullanılan çeşitli uçak motorlarını imal eden yabancı firmalara, yıllık milyonlarca dolarlık aidat ödeme zorunluluğu getirmiş durumdadır.

2001'dekendi kendini yönetebilen veya uzaktan yönlendirilebilen taşıtlar için pilot bulunmasını ortadan kaldırma konusunda çalışmalara başlandı. Bu konuda birçok İnsansız Hava Aracı (İHA) geliştirildi. 2001 yılının Nisan ayında, Şekil 7'deki insansız hava taşıtı Global Hawk, Amerika'dan Avustralya'ya kadar yakıt ikmali yapmadan durmaksızın uçtu. Bu, o güne kadar yapılmış 23 saat 23 dakika süren en uzun insansız uçuş olmuştur (Almond, 2002).

Şekil 7. *2001'de Amerika'dan Avustralya'ya yakıt ikmali yapmadan durmaksızın uçan Global Hawk IHA'sı*

Günümüzde, Boeing, Airbus, ATR, Bombardier, Embraer, McDonnel Douglas, Fokker ve Tupolev gibi dünyanın en büyük uçak üreticileri uçak geliştirme çalışmalarına büyük bütçelerle devam etmektedir.
Türkiye'de TAI'nin yedi yıllık çalışmayla geliştirdiği, Şekil 8'de görülen gece ve gündüz görev yapabilme kabiliyetine sahip Yeni Nesil Temel Eğitim Uçağı (HÜRKUŞ), Avrupa Sivil Havacılık Otoritesi (EASA) ve Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM) tarafından verilen uçuş izni sonrasında, 29 Ağustos 2013'te Ankara'da 33 dakikalık "İlk Uçuşunu" başarıyla gerçekleştirmiştir (TAİ, 2017a).

Şekil 8.*29 Ağustos 2013'te ilk uçuşunu gerçekleştiren yerli üretim Yeni Nesil Temel Eğitim Uçağı (HÜRKUŞ)*

TAI'nin geliştirdiği başka bir İHA olan ANKA'nın bir fotoğrafı Şekil 9'da yer almaktadır. ANKA, gece ve gündüz, kötü hava şartları da dahil keşif, gözetleme, sabit/hareketli hedef tespit, teşhis, tanımlama ve takip amaçlı, gerçek zamanlı görüntü istihbaratı görevlerini yerine getirmek üzere tasarlanmıştır (TAİ, 2017b).

Şekil 9. *TAİ üretimi, ANKA Insansız Hava Aracı*

Özgün seyrüsefer ve sensör füzyonu uygulamaları ile dünya klasmanında en ileri teknolojik seviyede geliştirilmekte olan keşif ve gözetleme aracı olan Bayraktar Taktik İHA'sı Şekil 10'da görülmektedir (Baykar, 2018).

Şekil 10. *Bayraktar Taktik İHA*

İHA'lar, kumanda ya da uydu sistemleri aracılığıyla kontrol edilen, dikey hareket edebilenya da pist vasıtasıyla hızlanıp/yavaşlayarak kalkış/iniş yapabilenve uzun süreli uçuşları gerçekleştirebilen araçlardır. Kullanılan bataryalara bağlı olarak uçuş zamanları değişmektedir. Kumandanın özelliklerine göre menzili 20km ve üzerine çıkabilmektedir.

Sabit kanatlı ve döner kanatlı İHA'lar askeri ve sivil amaçlarla kullanılmaktadır. Sivil alanda kullanımı yaygınlaşan İHA'lar, lojistik-kargo taşımacılığında, arama-kurtarma ve hobi amaçlı olarak günlük hayatta yerini almaktadır. İHA'lar yangın, deprem, sel gibi doğal afetlerde olay yerinin tespit edilerek yardım ulaştırılması, durum bilgisi edinme; çevre kirliliğinin önlenmesi amacıylakontrol işlemleri; acil ilaç vs. ulaştırmak amacıyla yol ve olumsuz hava koşullarına (imkanlar dahilinde) takılmadan hızla müdahale edilmesi; balıkçılık, doğa fotoğrafçılığı, vahşi yaşamın gözlenmesi, kaçak avcılığın tespiti ve önlenmesi; geniş katılımlı açık hava toplantıları gibi organizasyonlarda güvenliğin sağlanması gibi faaliyetlerde kullanılmaktadır.

Şekil 11'de bir örneği görülen Drone'lar döner kanatlara sahiptir, piste gerek kalmadan bir helikopter gibi dikey kalkış ve iniş yapabilirler. Yukarıda da belirtildiği gibi, hızla yaygınlaşan pek çok kullanım alanları bulunmaktadır. Şekil 12 ve Şekil 13'te görülen ana gövdeye bağlı kollara göre 4 kollu, 6 kollu vb. gibi adlandırılmaktadırlar.

Şekil 11. *Drone örneği*

Şekil 12. *4 kollu drone örneği*

Şekil 13. *6 kollu drone örneği*

Dünya genelinde hızla gelişen havacılık sektörü, ülkemizde uzun bir aradan sonra tekrar gelişmeye başlamıştır. Edirne halkının bu alanda henüz yeterli bilgi düzeyine ve ilgiye sahip olmadığıgörülmüştür. Projemizin kapsamı dahilinde, üniversite ve lise öğrencilerinin havacılık sektörüne ait farkındalıklarını arttırmak amacıyla kullanım alanı gün geçtikçe genişleyen ve geleceğin

iş araçları arasında yerinihızla almakta olandöner kanatlı hava aracı drone'lar hakkında bilgi vermek ve katılımcıların kendi drone'larını takım çalışması ile yapmalarını öğretmek hedeflenmiştir. Ülkemizin genç nüfusuna havacılığı sevdirmek veproje ekibi ile birlikte katılımcıların, proje gerçekleştirme sorumluluğu ve işi başarılı şekilde tamamlama yeteneklerini arttırarak kendilerine güven duymalarını sağlamak da projenin amaçları arasında olmuştur.

2. Yöntem

Havacılıksektörüne ışık tutabilmek amacıyla, sektörle ilgili tüm bilgi birikimlerimizden de faydalanarak yapılan planlar dahilinde çalışmalara başlanmıştır. Havacılıkla ilgili çalışmaların ülkemizde hızla ilerleyebilmesi için, yakın geleceğimizin büyükleri olacak olan Üniversite ve lise öğrencileri hedef kitle olarak seçilmiştir. Trakya Üniversitesi Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'ndan ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden konusunda uzman öğretim elemanları ve Meslek Yüksekokulu'nun Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü, Uçak Teknolojisi Programı'nda okuyan, öğrenme ve öğretme kabiliyeti yüksek öğrencilerden oluşan Eğitmenlerimiz ve Rehberlerimizle birlikte, projenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve tamamlanması sağlanmıştır. Proje planı ve çalışma takvimi dikkatle hazırlanarak uygulanmış, ilgili yerlerden gerekli izinler ve güvenlik önlemleri alınmıştır.

Ölçme ve değerlendirme amacıyla, katılımcıların havacılık sektörü ve drone'larla ilgili bilgi seviyelerini anlamak amacıyla, proje başlangıcındabir anket uygulanmıştır. Grup üyelerinin birlikte yaptıklarıdrone'lar uçuşa çıkmadan önce, tüm sistemler güvenli ortamlarda test edilmiştir. Yapılan drone'a göre ayarlanması oldukça önemli olan kumandaların doğru çalışıp çalışmadığının testleri yapılmış, hatalı bir durumla karşılaşıldığında ve katılımcıların daha iyi öğrenmelerini sağlamak amacıyla drone parçaları grup üyelerine söktürülerek tekrar montajlatılmıştır. Uçuşun öğrenilmesi için yapılan drone'lar Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü'nün (SHGM) İnsansız Hava Aracı Sistemleri Talimatı (SHT-İHA)'na uygun olarak güvenli koşullar altında, Trakya Üniversitesi'nin Sarayiçi Yerleşkesi'nde uçurulmuştur. Katılımcıların tüm süreçtebirbirleriyle sürekli diyalog halinde olmaları sağlanmış vetakım halinde yaptıkları hava aracının uçabilirliğini görmeleri esnasında büyük bir coşkuyla duydukları mutluluk, takım ruhuoluşturma amacımıza katkı sağlamıştır. Ayrıca düzenlenen kapanış oturumuyla, katılımcıların bu projeden sektörle ilgili öğrenmiş oldukları bilgileri ölçen anket, soru-cevap ve görüş alma çalışmaları ile proje değerlendirilmiştir.

Proje ekibi tarafından hazırlanan web sitesi aracılığıyla başvurular alınmıştır. Teorik eğitimin ardından katılımcılar gruplara ayrılmış vegrup üyelerinin başlarına atanan eğitmen ve rehberler eşliğinde atölyelerde yapılan çalışmalardagözlem-uygulama yöntemi izlenmiştir. Gruplardaki her katılımcı, deneysel çalışarak elektronik parçaların lehimlenmesinden, drone'un uçurulmasına kadar tüm sürece sırayla birebir iştirak etmiştir. Güvenliği sağlanan arazide Drone'u nasıl kontrollü uçurabileceklerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Çeşitli etaplardan oluşan "drone yarışması"na her birinin katılması sağlanmıştır. Çeşitli sosyal medya hesapları ve WhatsApp grubu açılarak, katılımcıların hem birbirleriyle hem de proje ekibiyle iletişim halinde olmaları ve güncel bilgi paylaşım ortamı oluşturulmuştur. Trakya Üniversitesi TÜTAGEM (Trakya Üniversitesi Teknoloji Araştırma Geliştirme Merkezi) Teknoloji merkezine gerçekleştirilenziyarette, Edirne'de oldukça ileri düzeyde bir teknoloji-araştırma merkezinin bulunduğu bilgisi paylaşılmışve orada yapılan tüm faaliyetler hakkında katılımcılar bilgilendirilmişlerdir. Ayrıca tüm öğrencilerimiz elektron mikroskobu kullanma imkanı bulmuşlardır.

3. Bulgular

Lise öğrencileri teorik derslerin anlatımı sırasında zaman zaman sıkılarak bir an evvel uygulamaya geçilmesini talep etmiştir. Ancak teorik dersler verilmeden işin neden ve nasıl yapılacağını anlamanın mümkün olmadığı kendilerine belirtilmiştir. Üniversite öğrencileri ise büyük bir merakla teorik dersleri takip etmişlerdir.

Lise öğrencilerinin etkinlik başlangıcında, havacılıkla ilgilerinin pek olmadığı, havacılık bilgilerinin yok ya da çok az seviyede olduğu görülmüştür. Ancak eğitim tamamlandığında üniversitede havacılıkla ilgili bölüm okumak istediklerini belirten katılımcılar olmuştur.

Katılımcıların gruplara ayrılmadan önce iletişimlerinin çok az olduğu ancak, gruplara ayrıldıktan sonra, grupları içinde birbirleriyle kolay bir şekilde iletişime geçtikleri görülmüştür.

Erigüç ve diğ. (2013)'nin de belirttiği gibi, her grupta en az bir tane bulunan kız öğrencinin, iletişim becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. Sonuç ve Tartışma

Lise öğrencilerinin teorik derslerde sıkılması ancak, üniversite öğrencilerinin merakla sorular sorarak teorik dersleri takip etmesi, üniversite eğitiminin öğrencide neden-sonuç ilişkisini anlayabilme kabiliyetini arttırdığını göstermektedir.,Etkinlik sonunda havacılığa olan ilgilerinin ve bilgilerinin arttığı görülen katılımcıların bir kısmının üniversitede bu alanda eğitim görmek istediklerini belirtmeleri, algıda seçiciliğin farkındalıkla başladığını işaret etmektedir.Bunu da, bu ve benzeri projelerle gençlerimizin vizyonlarını genişleterek sağlayabileceğimiz anlaşılmaktadır.Büyük kalabalıklar içindeki diyalogların küçük gruplarda daha rahat kurulduğu; ortak iş yapma ortamının iletişimi arttırdığı anlaşılmıştır. Grup üyeleri ekip olma bilinciyle birbirlerine güvendikçe, daha rahat diyalog kurdukları görülmüştür. Güven duymanın sağlıklı iletişim ortamı yarattığı anlaşılmıştır.

Proje ekibinin ve katılımcıların, proje gerçekleştirme sorumluluklarının ve işlerini başarılı şekilde tamamlama yeteneklerinin arttığı, ekip çalışması kabiliyetlerinin geliştiği, sağlanan güvenli sosyal iletişim ortamı sayesinde kendilerini rahatça ifade edebildikleri veböylece kendilerine olan güvenlerinin olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Ekipte eğitmen ya da rehber olarak görev alan öğrencilerin, katılımcılar tarafından kendilerine sorulan soruları büyük bir istekle cevapladıkları görülmüştür. Etkinlik sonunda katılımcıların ayrılmasından sonra ekip üyeleriyle yapılan toplantıda, etkinlikte görevli öğrenciler, kendilerine

soru sorulmasından oldukça memnun olduklarını ve kendilerini daha değerli hissettiklerini belirtmişlerdir. Özgüvenlerindeki artış da, gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur. Bu tip eğitimler sayesinde, katılımcılarınveproje ekip üyesi gençlerin zamanlarını hem kendileri hem de ülkeleri için verimli kullanabilecekleri bir ortamoluşturulmuştur. Ayrıca, elektronik ve havacılık alanlarında, ortak çalışmalarının yapılabilirlik farkındalığını gençlerin yaşayarak öğrenmesi sağlanmıştır. Proje sonuna doğru, katılımcılar tarafından sorulan sorulardan ve ticari firmalardan satın alındığı görülen drone'lardan ve drone parçalarından dolayı, sektöre ve bilime ilgi duyulması da projemiz için gözle görülür bir kazanım olmuştur.

5. Teşekkür
Çalışmaların gerçekleştirilmesi sırasında TÜBİTAK 4004 118B241 numaralı projemize verdiği tüm desteklerden dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

Almond, P. (2002). *Story of flight.* Barnes & Noble, Inc.

Baykar (Bayraktar Taktik İHA) (2018). Erişim: 22 Ağustos 2018, https://baykarmakina.com/sistemler-2/bayraktar-taktik-iha/

Kotan, Ö. (2018). *Türk Savunma Sanayisinde Sabit Kanatlı Platformların Gelişimi.* Bitirme Çalışması, İstanbul Teknik Üniversitesi.

Nair, G. (2008). *Bilgi Toplumu ve Türkiye*. Gündoğan yayınları.

ERİGÜÇ, G., ŞENER, T. ve ERİŞ, H. (2013) İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi: Bir Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16 (1), 45-65.

Özer, D. (2017). II. Dünya Savaşı Yıllarında Türk Hava Kurumu Etimesgut Uçak Fabrikası (1939-1945). *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (12), 21-27.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM), (2017). *İnsansız Hava Aracı Sistemleri Talimatı* (SHT-İHA)

TAİ (2017a). Hürkuş. Erişim: 22 Ağustos 2018, https://www.tai.com.tr/urun/hurkus

TAİ (2017b). Anka. Erişim: 22 Ağustos 2018,https://www.tai.com.tr/urun/anka

WBA (Wright Brothers Aeroplane Co.) (2012). *Specifications*. Erişim: 22 Ağustos 2018, http://www.wright-brothers.org/Information_Desk/Help_with_Homework/Help_with_Homework_Intro/Flyer_Specifications_11x17.pdf

Bilgisayar Destekli Yürütülen Uygulamalı Derslerde Sınıf Yönetim Problemlerinin Belirlenmesi

Arş. Gör. Fatih ERDOĞDU
Trabzon Üniversitesi
fatiherdogdu67@gmail.com
Dr. Mehmet KARA
Amasya Üniversitesi
m.kara@live.com
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
Trabzon Üniversitesi
cakiroglu@ktu.edu.tr

Özet

Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte sınıf içerisinde materyallerin kullanımı için farklı yöntemler geliştirilmektedir. Materyal kullanımı her ne kadar öğrencilerin ilgili konuları öğrenmesini kolaylaştırsa da öğretmenin dersi sunumunda bazı zorlukları yaşamasına sebep olabilmektedir. Özellikle öğrenenlerin sınıf içerisinde aktif olduğu ve derslerin uygulamalı olarak yürütüldüğü durumlarda da bu zorluklar oldukça yoğun yaşanmaktadır. Bu durumlar zaman zaman öğretmenler için "Kullansam mı, kullanmasam mı?" düşüncesini oluşturabilmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, bilgisayar destekli yürütülen uygulamalı derslerde öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemleri sınıflandırarak, bu problemlerin çözümü için başvurulan yöntemleri belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak yürütülen bu araştırma kapsamında, iki farklı öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmış ve yürüttükleri uygulamalı dersler olan Eğitimde Grafik Canlandırma ve Web Tasarımı kapsamında yaşadıkları problemler ve bu problemlerle nasıl başa çıktıkları yönünde sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde elde edilen bulgulara göre, kullanılan araç, medya ve materyaller, kullanılan yöntem, sınıf mevcudu ve oturma düzeninden kaynaklanan bir takım sınıf yönetimi problemleri ile karşılaştıları ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen problemler şu şekildedir: Kullanılan bilgisayarlarda karşılaşılan teknik problemler, yazılımlarda hatalarla karşılaşılması, kullanılan öğrenme yönetim sisteminde karşılaşılan yazılımsal hatalar, sınıf düzeninin uygulama için uygun olmaması, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulama ödevlerinin öğrenciler arasında flash bellek aracılığıyla paylaşılması ve gösterip yaptırma tekniğinin kullanılması sırasında öğrencilerin kontrollerinin sağlanamaması. Ayrıca, bu sorunların çözümüne yönelik uygulama esnasında flash bellek kullanım yasağı, internet kullanım yasağı, derse katılmak istemeyenleri serbest bırakma, öğrencilerden birkaçını yardımcı olarak belirleme gibi farklı kurallar geliştirdikleri görülmüştür. Öğretim elemanlarının, etkili sınıf yönetimi için proaktif yöntemler kullanmaktadırlar. Bu yöntemlerin çoğunluğu benzer olsa da kendilerine özgü yöntemler de uyguladıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, her iki öğretim elemanı da sürekli ekran kontrolüyle öğrenci çalışmalarını takip ederken, yalnızca biri problemlerin çözümüne yönelik dersin başında ön tanıtım yapmaktadır. Bu bağlamda, bilgisayar destekli uygulamlaı derslerde yaşadıkları sorunları yine bu derslere özgü yöntemlerle çözmektedirler. Elde edilen sonuçlar ile bilgisayar destekli uygulamalı derslerin yönetimine ilişkin materyal kullanımı ve seçimi, kullanılan yöntem ve oturma düzenine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf yönetimi, Sınıf yönetimi problemleri, Bilgisayar destekli uygulamalı dersler*

Investigation of Classroom Management Problems in Computer-Aided Applied Courses

Res. Asst. Fatih ERDOĞDU
Trabzon University
fatiherdogdu67@gmail.com
Dr. Mehmet KARA
Amasya University
mehmet.kara@amasya.edu.tr
Assoc. Prof. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
Trabzon University
cakiroglu@ktu.edu.tr

Abstract

Various methods have been developed to use materials in classrooms together with the currently developing technology. Although material usage facilitates students' learning, they might cause some challenges for teachers to deliver courses. These challenges are intensely experienced by the teachers in particularly the cases where learners are active in classes and applied courses are delivered. These cases sometimes cause teachers to experience the dilemma of "Should I or Should not I use?". In this regard, the current study aims to investigate the problems faced by the faculty in computer-aided applied courses and to identify the methods used to cope with these problems. The study used case study research design, one of the qualitative research approaches. Based on this aim, two faculty were interviewed about the problems they experienced and how they deal with them in the applied courses they delivered; namely, Graphics and Animation in Education and Web Design. The findings of the study obtained from the interviews revealed that faculty faced some classroom management problems stemming from the tools used, media and materials, the method used, class size, and seating arrangement. The findings further indicate that the faculty experience the following classroom management problems: technical problems occurred in computers used by students, software errors, software errors in the Learning Management System, the problem that faculty could not view the monitors of all students during the practice owing to the seating arrangement, share of the practice files among the students via flash memory due to the extensive class size during the practice, and inability to control students during the use of demonstration and practice technique. In addition, it was identified that faculty used the following various methods to cope with these problems during the practice: prohibition of flash memory use, prohibition of the internet usage, decontrolling the ones who do not desire to participate in class, and assigning some students as assistants. They use proctive methods for these problems. They also use their own distinctive methods in addition to the same ones. For instance, both faculty monitör student works while only one provides orientation at the begining of his course as the solutions. In this respect, they both solve the problems they faced in applied courses through the solutions specific to these courses. Based on the obtained findings, the recommendations regarding

selection and use of materials, instructional methods, and seating arrangement are offered for the management of computer-aided applied courses.
Keywords:*Classroom management, Classroom management problems, Computer-aided applied courses*

1. Giriş

Sınıf ortamı öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin eş zamanlı gerçekleştiği ortamlardır. Başka bir deyişle, sınıf ortamı öğrencilerin öğretmen ve akranları ile tartışarak, konuşarak, yazarak ve çeşitli materyalleri kullanarak sürekli bir etkileşim içerisinde oldukları karmaşık bir atmosfere sahiptir (Martin, 2002). Fiziksel ve psikolojik etkenlerin, bu ortamın yönetilmesinde ve öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışları üerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Erdoğan & Kurt, 2015). Psikolojik etkenlerin yanı sıra özellikle fiziksel etkenlerin (sınıf düzeni, kullanılan araç ve gereçler, kullanılan teknolojik cihaz ve yazılımlar) etkili ve verimli yönetilerek sınıf yönetiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Sınıf ortamında var olan tüm bu etkileşimler göz önüne alındığında etkili bir yönetimin gerçekleştirilebilmesinde en önemli faktörün öğretmen olduğu dikkat çekmektedir (Savran & Çakıroğlu, 2004).

Sınıf yönetiminde, öğrencilerin derse aktif katılımlarının ve bağlılıklarının arttığı bir süreç (Roelofs, Veenman, & Raemaekers, 1994) ve bu sürecin baş aktörü öğretmendir (Martin & Baldwin, 1992). Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte sınıf içerisinde çeşitli teknolojilerin kullanımının, eğitim-öğretim süreçlerine olumlu yansımaları mevcuttur.

Bilgisayar destekli sınıflarda öğretim etkinliklerini zenginleştirmek ve kaliteyi artırmak için öğretmene yardımcı olmak amacıyla teknoloji kullanılmaktadır (Arslan, 2003). Gelişen teknoloji ile birlikte sınıf içerisinde kullanılan materyaller doğru yöntemlerle beraber öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra birtakım zorlukları da beraberinde getirmektedir. Özellikle öğrenenlerin sınıf içerisinde aktif olduğu ve derslerin uygulamalı olarak yürütüldüğü durumlarda da bu zorluklar oldukça yoğun yaşanmaktadır. Bu durumlar zaman zaman öğretmenler için "Kullansam mı, kullanmasam mı?" düşüncesini oluşturabilmektedir. Bu nedenle, bilgisayar destekli uygulamalı derslerde sınıf yönetimine yönelik problemler yaşanabilmektedir. Teknoloji kullanımı her ne kadar öğrencilerin ilgili konuları öğrenmesini kolaylaştırsa da öğretmenin dersi sunumunda bazı zorlukları yaşamasına sebep olabilmektedir. Özellikle öğrenenlerin sınıf içerisinde aktif olduğu ve derslerin uygulamalı olarak yürütüldüğü durumlarda da bu zorluklar oldukça yoğun yaşanabilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı;

- Bilgisayar destekli yürütülen uygulamalı derslerde öğretim elemanlarının karşılaştıkları problemleri sınıflandırarak, bu problemlerin çözümü için başvurulan yöntemleri belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan ve var olan bir durumu derinlemesine incelemek ve değerlendirmek amacıyla çoklu durum çalışması olarak yürütülmüştür. Durum çalışmaları, belirli bir zamanda sınırlandırılmış bir sistemi (durumu) çoklu veri kaynaklarıyla ayrıntılı ve derinlemesine inceler ve bir durumun veya durumların betimlenmesini ve durum temelli temaları raporlar (Creswell, 2007, s.73). Bu tanıma bağlı olarak, bu çalışmada çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak incelenen sistem bilgisayar destekli yürütülen uygulamalı derslerdir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme ile seçilmiştir. Başka bir deyişle, katılımcı öğretim elemanları bilgisayar destekli uygulamalı dersleri yürüten tipik iki öğretim elemanıdır. Katılımcılar iki kişiden oluşup bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğretim elemanı olarak görev yapmakta ve bilgisayar destekli uygulamalı dersleri (Eğitimde Grafik Canlandırma, Web tasarımı) lisans düzeyinde vermektedirler. Katılımcıların seçiminde bilgisayar destekli uygulamalı ders vermesi dikkate alınmıştır. Seçilen öğretim elemanlarının tecrübesi 5 ile 10 yıl arasındadır. Öğretim elemanlarının görüşlerinde varyasyon sağlanması için deneyim yılları farklı olan katılımcılar seçilmiştir.

Çalışmanın Bağlamı

Çalışmanın amacında belirtilen bilgisayar destekli uygulamalı dersler bilişim teknolojileri sınıflarında yürütülmektedir. Bu sınıflarda öğretim elemanı ve her öğrenci, sırasıyla uygulamaların gösterimi ve uygulanması için bir bilgisayara sahiptir. Dersler sırasında öğrencilere uygulama ödevler verilmekte ve değerlendirilmek üzere öğrenciler tarafından öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla öğretim elemanına teslim edilmektedir. Öğretim elemanı gösterimin yanı sıra öğrenci uygulamalarını takip etmekte ve dönütler vermektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uygulamaları olarak yürüttükleri derslerin uygulandığı sınıf ortamında kullandıkları teknolojik materyaller aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. *Sınıf İçerisinde Kullanılan Materyaller*

	ÖE-1	ÖE-2
Bilgisayar	+	+
Projeksiyon Cihazı	+	+
Bilgisayar Destekli Sunumlar	+	-
Blog	+	-
Ders Videoları	+	+
Öğrenme Yönetim Sistemleri	+	+
Yazılımlar	+	+

Verilerin Toplanması
İki öğretim elemanı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış gözlem formu ile sınıf ortamında araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Yaşadıkları sınıf yönetimi problemleri ve bu problemlerle nasıl başa çıktıkları yönünde sorular yöneltilmiş ve gözlemler yapılmıştır. Tasarlanan görüşme ve gözlem formları, iki farklı uzaman tarafından incelenmiş ve verdikleri dönütler ışığında çeşitli değişiklikler yapılarak son hali verilmiştir.

Veri Analizi
Görüşme ve gözlem kapsamında sınıf içerisinde nasıl kurallar koyulduğu, ne tür etkinlikler yapıldığı, hangi problemlerle nasıl başa çıkıldığı, hangi materyalleri kullanıldığı ve kullanım sırasındaki zorluklar ile ilgili veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu ile elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler Sürekli Karşılaştırmalı Analiz yöntemi kullanılarak çeşitli kodlar elde edilmiş ve ilişkili olanlar belirli temaların altına yerleştirilmiştir. Nitel verilerde gömülü analiz yapıldığından araştırma kpsamına alınan durumların sadece sınıf yönetimi problemlerine ve çözümlere odaklanılmıştır.

3. Bulgular
Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel verilerle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar çeşitli temalar altında sınıflandırılmıştır. Analiz sonucunda Uygulamalı Derslere Yönelik "Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Çözümleri" ve "Sınıf Mevcudu ve Oturma Düzeninden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Çözümleri" temaları oluşturulmuştur.

Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Çözümleri
Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonrasında nitel ifadeler analiz edildiğinde teknoloji kullanımından kaynaklanan sınıf yönetim problemlerinin neler olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 2'de öğretim elemanlarının ne tür problemler yaşadıkları gösterilmiştir.

Tablo 2. *Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Öğretim Elemanı İfadeleri*

Problemler	**Öğretim Elemanı İfadeleri**
Teknik Problemler	ÖE-1: «Bazen çalışmayan bilgisayarlar olabiliyor. Bu durum vakit kaybına neden oluyor. Öğrencilerle birlikte sorunu çözmeye çalışıyoruz» ÖE-2: «Kullandığım yazılımda birkaç kez teknik bir sıkıntı yaşadım ve uygulamanın tamamını maalesef yetiştiremedim.»
Teknolojinin Dikkati Dağıtması	ÖE-1: «Her öğrencinin önünde bilgisayar olduğu için Facebook gibi sosyal medyaya bağlanabiliyorlar ve dersten kopuyorlar.» ÖE-2: «Öğretmen masasındayken öğrencilerin bilgisayarlar ekranlarını göremiyorum. Onlarda ben ders anlatırken internette farklı uğraşlar içinde oluyor.»
Teknolojiyi Kullanarak Kopya Çekme	ÖE-1: «Uygulama verildiğinde bir öğrenci yaptığında gizlice flash bellekle dağıtabiliyor» ÖE-2: «Sınıf içerisindeki ödevi mail vb. yollar ile ödevleri birbirlerine gönderebiliyorlar.
Öğrencini Teknoloji Kulanım Yetersizliği	ÖE-2: «Öğrencilerden bazıları kullandığımız yazılımı kullanamadığı zamanlar oluyor»
Zaman Kaybı	ÖE-1: «Öğrenci bilgisayarında sorun yaşasa bile bazen zaman kaybı oluyor.» ÖE-2: «Öğrencilerin yaptıklarını tek tek kontrol etmek biraz zaman alıcı oluyor.

Tablo 2 incelendiğinde öğretim elemanlarının bir takım teknik problemler yaşadığı, öğrencilerin teknoloji aracılığıyla kopya girişimde bulundukları, öğrenenlerin teknoloji kullanım yetersizliğinden dolayı zaman kaybı yaşandığı ve teknolojinin öğrenenlerin dikkatını dağıttığı gibi sınıf yönetimi problemlerine yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Bu problemlerin sadece bilgisayar destekli uygulamalı dersler kapsamında meydana geldiği öğretim elemanı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Teknoloji kullanımından kaynaklanan sınıf yönetimi problemlerine yönelik öğretim elemanları bir takım çözümler üretmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 3. *Teknoloji Kullanımından Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemlerine Yönelik Çözümler ve ve Öğretim Elemanı İfadeleri*

Çözümler	**Öğretim Elemanı İfadeleri**
Flash Bellek ve İnternet Kullanım Yasağı	ÖE-1: «Flash bellek kullanımını yasakladım ve gördüğümde o uygulamadan puan kırdım.» ÖE-2: «İnternet kullanıp kullanmadıklarını sınıf içerisinde sürekli dolaşarak kontrol ettim.»
Ön Tanıtım	ÖE-1: «Dönem başında kullanacağımız bir yazılım varsa ilk derste onu tanıtıp ön bilgi veriyorum»
Sürekli Ekran Kontrolü	ÖE-1: «Bilgisayarların arasında sürekli dolaşarak neler yaptıklarını görmeye çalışıyorum.» ÖE-2: «Sınıfta sürekli dolaşırım. Bilgisayarlarını kontrol ederim.»

Tablo 3'te öğretim elemanlarının bazı yasaklar getirerek sınıf yönetimini sağladıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere ön bilgi sağlamak için eğitim-öğretim dönemi başında ön tanıtım amaçlı kısa bir eğitim vererek de problemleri çözdükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf Mevcudu ve Oturma Düzeninden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Çözümleri

Sınıf mevcudu ve oturma düzeninden kaynaklanan sınıf yönetimi problemleri ve buna yönelik öğretim elemanı ifadeleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Sınıf Mevcudu ve Oturma Düzeninden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemleri ve Öğretim Elemanı İfadeleri*

Problemler	**Öğretim Elemanı İfadeleri**
Zaman Kaybı	ÖE-2: «Sınıf kalabalık olduğu için sınıf içerisinde dolaşmak biraz zor olmaktadır»
Oturma Düzeni	ÖE-1: «Sınıf düzeni doğru değildir. Arka tarafta kopmalar olmaktadır.»
Kopya çekmek	ÖE-1: «Kalabalıkta herkes kontrol edilmediği için kopya girişimleri oluyor.» ÖE-2: «Bazen sınıfı kontrol etmek zor oluyor ve arada kopya çekenler olabiliyor.»

Tablo 4'e bakıldığında öğretim elemanlarının oturma düzeni ve kopya çekme girişimlerinden dolayı zaman kaybı yaşadıkları ve bu durumun sınıf yönetimi problemine yol açtığı görülmektedir. Bu problemlere yönelik çözümler ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Sınıf Mevcudu ve Oturma Düzeninden Kaynaklanan Sınıf Yönetimi Problemlerine Yönelik Çözümler ve Öğretim Elemanı İfadeleri*

Çözümler	**Öğretim Elemanı İfadeleri**
Çift Projeksiyon Kullanımı	İki öğretim elemanı da biri önde biri de sınıfın arkasında olmak üzere iki projeksiyon cihazı kullanmaktadır.
Akran Yardımı	ÖE-1: «Kontrol yaparken sınıftan kendime yardımcı seçiyorum beraber kontrolleri yapıp ödevleri topluyoruz.»
Gösterip Yaptırma	ÖE-1: « İlk olarak uygulamayı ben yapıyorum sonra öğrenciler yapıyor.» ÖE-2: «İlk önce gösteriyorum sonra sınıfı dolaşarak yaptıklarını kontrol ediyorum.»
Yoklama Almama	ÖE-1: «Ben yoklama almıyorum. Sadece dersi dinlemek isteyenlerle dersi işliyorum. Böylece sınıfın kontrolü daha kolay oluyor.»
İstediği Zaman Derse Girme	ÖE-1: «Öğrenci istediği zaman derse girebilir.» ÖE-2: «Öğrencileri belirli saatten sonra sınıfa almam»

Tablo 5'te, öğretim elemanlarının öğrencilerden bazı yardımlar aldıkları, sınıf içerisinde çift projeksiyon cihazı kullandıkları ve gösterip yaptırma tekniğini uygulayarak sınıf yönetimi problemleri ile başa çıktıkları görülmektedir. Ayrıca bir öğretim elemanı diğer öğretim elemanının aksine yoklama almayarak sadece derse aktif katılmak isteyenlerin sınıf içerisinde bulunmasını sağlamışlardır. Ayrıca öğrencilerin istedikleri zaman derse girme konusunda da farklı görüşler mevcuttur. Bunların yanı sıra ÖE-1 akran yardımı alırken diğer öğretim elemanı buna gerek duymamaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Uygulamalı derslerde teknolojinin kullanılmasıyla birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenci açısından motivasyonun artması, etkileşimin artması, öğrenme performansının artması gibi olumlu etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra kullanılan bu teknolojilerin sınıf yönetimi noktasında birtakım problemlere de yol açabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda bir uygulamalı derslerde yaşanan sınıf yönetimi problemlerine ulaşılmıştır. Bu problemlerin bir kısmı, uygulamalı derslerde kullanılan teknolojilerden kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanlarının teknik problemler yaşaması, öğrencilerin teknolojiyi uygulama esnasında ders kapsamı dışında kullanarak dikkatlerinin dağılması, bu teknolojileri kullanarak kopya çekmesi ve öğrencilerin bazı teknolojileri kullanım yeterliğine sahip olmamaları nedeniyle sınıf yönetimi problemleri yaşamışlardır. Altun (2007)'un yapmış olduğu araştırmaya göre kullanılan teknolojik ekipmanın sınıf mevcuduna göre yetersiz olması etkili sınıf yönetimi ve materyal kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Erdoğan vd. (2010)'ne göre, sınıf yönetimi ile ilgili problemin kaynaklarından biri altyapı yetersizliğidir. Uygulamalı derslere yönelik kullanılan teknolojilerden kaynaklanan problemler için öğretim elemanları bazı çözümler üretmişlerdir. Bunlar kopya çekimini engellemek için flash bellek ve internet kullanım yasağı, teknolojiyi kullanmada yetersiz olan öğrenciler için ön tanıtım ve sürekli öğrencilerin ekranlarını kontrol etmek olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir sınıf yönetimi geliştirmek için proaktif kurallar konularak öğrencilerin bu kurallar çerçevesinde aktif olarak rol oynaması sağlanabilir (McGinnis, Frederick, & Edwards, 1995). Bu kural kapsamında, öğretim elemanları kullanılan teknolojiye yönelik yetersiz bilgiye sahip olduğunda proaktif bir yöntem olarak dönem başında ön tanıtım amaçlı ders işledikleri görülmüştür.

Bir diğer sonuca göre öğretim elemanları sınıf mevcudu ve oturma düzeni ile ilgili sınıf yönetim problemleri ile karşılaşmışlardır. Zaman kaybı yaşama, geleneksel oturma düzeninden dolayı sınıf kontrol zorluğu ve kopya girişimleri öğretim elemanlarının ifade ettiği sınıf yönetim problemleridir. Ercoşkun (2011)'a göre, sınıf mevcudu ne kadar çok ise, öğretmenin etkili sınıf yönetimi o kadar düşmektedir. Öğretim elemanları, sınıf mevcudu ve oturma düzeninden kaynaklanan bu problemleri çift projeksiyon cihazı kullanarak, gösterip yaptırma tekniği kullanarak, akranlardan yardım alarak ve yoklama almayarak/alarak çözmeye çalışmışlardır. Yapılandırmacı yaklaşımı göz önünde bulunduran bir öğretmenin öğrenciye merkeze alan bir eğitim-öğretim süreci planlayacağı ve daha etkili sınıf yönetimi sağlamak için yeni yöntem ve teknikler geliştirebileceği bilinmektedir (Teyfur, 2011). Bu noktada öğretim elemanlarının öğrencilerden kendilerine yardımcı seçerek süreci yönetilebilir hale getirdikleri görülmüştür.

Ortaya çıkan sınıf yönetimi problemleri ve çözümleri incelendiğinde, bilgisayar destekli uygulamalı derslerde sınıf yönetimi problemlerinin en aza indirilmesi için uygulama önerileri şu şekilderdir: Tüm bilgisayarların ekranlarını öğretim elemanın görebilmesi; bilgisayarlara izleme yazılımları yüklenerek öğretim elemanının uzaktan kontrolü sağlayabilmesi; yardımcı bir personelle birlikte uygulamaları yapması; sınıfın gruplara bölünerek sınıf mevcudu sayısının azaltılması ve sınıf dışı etkinliklerin Öğrenme Yönetim Sistemleri aracılığıyla arttırılması.

Kaynakça

Altun, T. (2007). Information and communications technology (ICT) in initial teacher education: What can Turkey learn from range of international perspectives?. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 45-60.

Arslan, B. (2003). Bilgisayar destekli eğitime tabi tutulan ortaöğretim öğrencileriyle bu süreçte eğitici olarak rol alan öğretmenlerin BDE'e ilişkin görüşleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 67-75.

Ercoşkun, M. H. (2011). *Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Erdogan, M., Kursun, E., Sisman, G. T., Saltan, F., Gok, A., & Yildiz, I. (2010). A Qualitative Study on Classroom Management and Classroom Discipline Problems, Reasons, and Solutions: A Case of Information Technologies Class. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 881-891.

Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992). *Beliefs Regarding Classroom Management Style: The Differences between Pre-Service and Experienced Teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 213).

McGinnis, J. C., Frederick, B. P., & Edwards, R. (1995). Enhancing classroom management through proactive rules and procedures. *Psychology in the Schools*, 32(3), 220-224.

Martin, S. H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 139-156.

Roelofs, E., Veenman, S., & Raemaekers, J. (1994). Improving Instruction and Classroom Management Behaviour in Mixed-age Classrooms: results of two improvement studies. *Educational Studies*, 20(1), 105-126.

Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2004). Preservice science teachers' orientations to classroom management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 124-130.

Teyfur, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimi uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 139-164.

Öğrenme Sürecine Değer Katmak: Önemli ve Anlamlı Olana Odaklanma

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
oktayakbas@hotmail.com

Özet

Çalışmanın amacı, öğrenme ve değer kavramlarına yoğunlaşarak değerlerin öğrenme sürecine nasıl katılacağına ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Kavramsal çerçevede anlam, konuyu bireysel ve sosyal boyut ile birlikte anlamlandırma, öğrenme ve eğitim programı liderliği ve akademik bilgi ile bireyin hayat hikâyesine vurgu yapan currere gibi kavramlar vardır. Bazı öğrenme yaşantıları öğrencilere saygı, dürüstlük ve samimiyet taşırken bazı öğrenme yaşantıları daha az saygı, dürüstlük ve samimiyet taşıyabilir. Seçilen her öğrenme aktivitesi aynı zamanda değer seçmeyi gerektirir. Bu nedenle, büyük fikirlere odaklanma, anlamlandırma sürecine bireysel ve sosyal boyutu katma, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde değerleri işe koşma değerlerin hayata geçirilmesini ve öğrenme sürecinin daha etkili olmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *Değerler eğitimi, Öğrenme süreci, Öğrenme ve eğitim programı liderliği, Currere*

Adding Value to the Learning Process: Focusing on Important and Meaningful

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ
Kırıkkale University
oktayakbas@hotmail.com

Abstract

The aim of this study is to focus on learning and value. How can we add values in the learning process?. Conceptual framework contains 3s understanding (self-understanding, social-understanding and subject matter), lead learning, curriculum leadership, understanding by design and currere. Same learning experince contains respect, honesty and sincerity, same learning experince doesn't contaion respect, honesty and sincerity. When we choose learing activity we choose values. Focusing big idea, 3s understanding and currere concepts can provide effective values education

Keywords: *Values education, Learning process, Lead learning, Curriculum leadership, Currere, 3s understanding*

1. Giriş

Yıllar önce değerler çalışmaya başladığımda farklı motivasyonlarla hareket etsem de şimdi değerlerin tüm hayatımıza özellikle de öğrenme ve eğitim sürecine doldukça fazla etki ettiğinin farkındayım. Yani değerlerimizin söyledikleri ile öğreniyor, değerlerimizin söylediklerini öğretiyor, değerlerimizin söylediği yöntem ve stratejileri kullanıyoruz. Biraz daha toparlayacak olursak, öğrenme gibi teknik ve spesifik bir şekilde tanımladığımız kavramlarda bile değerler aktif bir şekilde rol alıyor. Ezber yaparak, tekrar edilerek kazanılan bilgiye değer katmıyorsak o bilginin kalıcı olması pek mümkün görünmüyor. O zamanda biz eğitimcilerin sıklıkla eleştirdiği öğrenilen ancak anlamlandırılmayan, transfer edilmeyen ve kullanılmayan kısaca değer katılmamış, empati katılmamış, diğer insanların, hayvanların, doğanın katılmadığı oldukça tatsız, tuzsuz ve aklımızda-kalbimizde yer etmeyen bir bilgi ortaya çıkıyor. Değer yapıp edileni önemli ve anlamlı kılan şey (Soykan, 2007) olduğuna göre öğrenme sürecinin önemli ve anlamlı olması için değerlere ihtiyaç vardır. Bu bildirinin çıkış noktası son yıllarda önem verilen değerler eğitiminin bir ders ve konu alanı olarak algılamak yerine eğitim kurumlarının esas işi olan öğrenmenin gerçekleştiği süreçte işe koşulması için öneriler geliştirmektir. Bu nedenle öğrenme, değer kavramları açıklanmış, öğrenme sürecinde değerlerin rolü belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Öğrenme nasıl gerçekleştir?

Davranışçı görüşe göre öğrenme, deneyimler yani kişinin çevreyle etkileşimi sonucu oluşan bilgi ya da davranışlardaki kalıcı değişikliktir (Hoy, 2015). Bu tanımda aşina olduğumuz bir kavram karşımıza yeniden çıkıyor. Çevreyle etkileşim ya da deneyim. Etkileşim ve deneyim geçirme durumunu gözümüzde canlandırdığımızda öğrenen ve onun etkileşime girdiği insan, doğa ya da bir canlı var. Dolayısıyla öğrenme eyleminin temelinde hareketli olmayı içeren bir etkileşim var. Eğer bir hareket, bir iş varsa bu sürecin nasıl işleyeceğini belirleyen ilkelere ve bu harekete motive edici değerlere ihtiyaç var demektir.

Bilişsel görüşe göre öğrenme ise, bilginin öğrenilmesi ve bilgideki değişimlerin davranıştaki değişimleri beraberinde getirdiği düşüncesine dayanmaktadır (Hoy, 2015). Bu bakış açısı öğrenme hakkındaki en eski ve en yeni bakış açısıdır. En eskidir. Çünkü, geçmişte öğrenme, bir metnin ezberleyerek akılda tutulması, gerektiğinde bu bilgilerin hatırlanması, kullanılması ya da başkasına öğretilmesidir. Günümüz anlayışında ise bilgiye ek olarak bilişsel süreçlerin de var olduğunu ve insanların kendi bilişsel süreçlerini oluşturmada aktif katılımcılar olduğu kabul görmektedir. Bu görüşte öğrenme, zaten sahip olduklarımızı kapsam bakımından genişletme ve anlama olarak görülmektedir. İnsanlar anlam oluşturma sürecinde, pasif bir şekilde çevresel olaylardan etkilenmekten ziyade, seçimler yapmakta, denemekte, dikkate etmekte, göz ardı etmekte, yansıtmakta ve hedeflerini gerçekleştirmek için karar vermektedir. Yukarıda bahsedilen karar alma, dikkat etme, göz ardı etme gibi davranışlarının altında değerlerin vardır.

Bildiklerimiz gelecekte öğreneceğimiz tüm bilgilerin temel çerçevesini oluşturur. Bilgi neye dikkat edeceğimizi, neyi algılayacağımızı, öğreneceğimizi ve unutacağımızı büyük ölçüde belirler (Hoy, 2015). Bilişsel açıdan bilgi hem bir konudaki bilgiyi hem de planlama, problem çözme ve dili anlama gibi bilişsel yetenekleri içerir. Giriş düzeyindeki bu bilgilerden sonra sürece nasıl değerlerin katılacağını belirtebiliriz. Öncelikle adalet, doğruluk, dürüstlük, saygı gibi temel değerler davranışlara rehberlik eden ilkeler olmanın yanında aynı zamanda kapsamı olan konu alanlarıdır. Yani insanlar binlerce yıldır bu kavramlar hakkında bilgi üretmekte ve biriktirmektedir. Bu görüşe göre cesur olanlar cesareti, adil olanlar ise adaleti en iyi bilenlerdir (Sokrates). Bir konu hakkında ne kadar çok şey bilirsek o konuyu anlama, ilkeye dönüştürme ve davranışlarımıza dönüştürme ihtimalimiz o kadar artar. Bilişsel görüşe göre değerler hem öğrenilmesi gereken bir konu alanı ham de bilginin edinilmesi sürecinde yön veren ilkelerdir. Peki burada sorulması gereken bir soru var. Bilgi işleme sürecini oluşturan algılama, duyusal bellek, işleyen bellek (kısa süreli bellek), uzun süreli bellek ve tüm süreci içeren örgütleme ve anlamlandırma sürecinde

değerlerin yeri nedir? Yani öğrenmenin oluşması için tüm zihinsel süreçlerimizi içine alan bilişsel durumumuzu dikkate almak zorundayız. Eğer yukarıda sorunun içinde bahsettiğimiz öğrenme süreci derslerde metafor olarak kullandığımız bilgisayarın işleyişi gibi olsaydı bu süreçte duygu ve değerleri konuşmamıza gerek kalmazdı. Burada bir soru daha sormak işimizi kolaylaştırabilir. Yukarıda bahsedilen bilginin kazanılması sürecinde neşeli olmak, mutlu olmak, huzurlu olmak, sakin olmak öğrenme sürecini kolaylaştırır mı? Zihnimizin ve duygusal durumumuzun çoğunlukla diğer insanlar hakkında düşündüğü ve onların davranışlarını anlamlandırmaya çalıştığını biliyoruz. Bu nedenle, diğer insanlarla ya da çevreyle olan etkileşimimizde yukarıda saydığımız değerlerin işe koşulduğuna yönelik olumlu bir algımız bizim bilişsel süreçlerimizin daha işlevsel olmasını sağlayabilir.

Değerler nasıl tanımlanmaktadır?
Değer yapılıp edileni önemli kılan şeydir (Soykan, 2007). Değer bir şeyin önemli ve anlamlı olduğunu gösteren bir ölçüdür. Bir ölçüt olarak değer, olanla olması gereken ayrımını içermektedir (Cevizci, 2005). Değer belli bir davranış tarzı veya varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli kişisel bir inanıştır (Rokeac, 1973). Değer bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Göngör, 2010). Değerler kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir (Fichter, 1990). Baş ve Dilmaç (2015) yukarıda aktardığı tanımlardan hareketle değerlerin insanların önemli ve anlamlı olan ayırt etmesini sağlayan, davranışlarına rehberlik eden ilkeler olarak tanımlayabiliriz. Bu ilkeler bireyin sosyal ve bireysel davranışlarına etki ettiği gibi öğrenme sürecinde gösterdikleri davranışlara da etki eder. Öğrenme sürecinde anlam oluşturan ve önem belirten rehber ilkeler ve ölçütler nasıl katılabilir? Genel olarak toplumsal kabulü olan saygı, sorumluluk, hoşgörü, dürüstlük, nezaket ve adalet öğrenme sürecine nasıl rehberlik eder? İlk olarak, bir kavram ve olgu olarak öğrenmenin taşıdığı değerin artırılması yani karşılığında gösterilecek zahmete değecek hale getirilmesi gerekir. Akıl yürütmeye devam ettiğimizde öğrenme faaliyetinin topluma anlam ve önem katacak hale gelmesidir. Kısaca öğrenme eyleminin ve ürünlerinin diğer eylem ve kavramlardan daha önemli olması gerekir. Değerler davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır (Erdem, 2003). Topluma önem ve anlam katan değerlerin anlamlandırma süreci ile birlikte incelenmesi fayda sağlayabilir.

Anlam niçin önemli?
Bedensel ya da zihinsel hareket sonucunda oluşan öğrenme deneyimlerinin ilişkilendirilip, örgütlenip anlamlı hale getirilmesi gerekir. Anlamlı hale getirilmemiş bir bilgi ya da değer zihinsel ya duygusal sürecimizin bir parçası değildir. Anlamlandırma insanlar için derin bir motivasyon kaynağıdır (Gardner, 2007). Bu nedenle olayların, olguların, ilkelerin ve değerlerin geçirilen her türlü öğrenme yaşantısı ile birleştirilmesi gerekir. Anlamlandırma sürecinde değerlerin rolünü daha iyi anlamak için iki kitaptan faydalanılmıştır. Bunlardan biri Understanding by Design (McTighe ve Wiggins, 2005) ile Reconceptualizing Curriculum Development (J. Henderson, 2015) isimli kaynaklardır.

Büyük fikirlere odaklanmak
Son zamanlarda yurt dışında bir lisenin ders programını inceledim. Lise 2 sınıfta toplam altı ders vardı. Bildiğiniz gibi bizim lise 2'lerde ise 12 tane ders vardır. Hangi okul, önemi ile önemsizi ayırt etmede daha başarılıdır? Önemli ile önemsizi ayırt etmek, okullardaki zamanı önemli olanlar için harcamak için değerlerin billurlaşması gerekir. McTighe ve Wiggins (2005) tasarım yoluyla anlama isimli kitabında büyük fikre özellikle önem veriyorlar. Bu görüşü benim için değerli kılan bir diğer husus ise anlamlandırmanın sadece içerikle ilgili olmadığını fark etmeleridir. Anlamlandırma içeriğe ek olarak, sosyal ve bireysel boyutu da içermektedir. Öğrenme ve anlamlandırma sürecine empati, kişisel bilgi sahibi olma, bakış açısı kazanma ve diğer insanları dikkate alma gibi duyuşsal boyutlar eklenmiştir.

Tasarım yapan öğretmenler, büyük fikri belirler, neyin değerli olduğuna karar verir ve sorumluluk alabilir. Tasarlama ise öğretmenlerin hedefler için öğrencilere verdiği talimatlar değildir. Tasarlama, büyük fikir doğrultusunda sonucu hayal etme, en sonda oluşmasını istediğimiz anlam ve transferden hareketle süreci düzenlemedir. Yani öncelik hedefler değil, ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl tasarlayacağımızdır (Wiggins ve McTighe, 2005).

Anlamaya değer konu nedir?
Birinci ana fikir, transfer edilebilir bilgi ve anlama için öğretim ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılmasıdır. Birçok öğretmen bu cümleyi duyduğunda "biz zaten bunu uyguluyoruz" demektedir. Burada temel nokta neyin anlamaya değeceğidir. Öğrettiğimiz bu kadar fikir içinde anlamaya değer olan nedir? Bu öğretmenler için önemli bir zorluktur (McTighe, 2013). Talim ve Terbiye Kurulu başkanlarının demeçlerine rağmen ders içeriklerinin ne kadar dolu olduğunu biliyoruz.

Derslerin içeriklerine ek olarak okulların önemsediği, değerler ve düşünme şekilleri de var. Örnek olarak eleştirel düşünce, yaratıcılık ve ekip çalışması. Öğreteceğimiz bu kadar şeyin zorluğunu ifade etmek için yeniden "en çok anlamaya değer olan nedir?"diye bir daha soruyoruz. Açıkça söylemek gerekir ki, biz öğrencilerin anlamasını istiyoruz (Wiggins, 2013). Anlamasını istediğimiz şeyler büyük ve transfer edilebilir kavramlardır. Büyük fikirler bir olguyu açıklama konusunda teşkil ettikleri güç ve önemden dolayı büyük fikir olarak kabul edilirler. Büyük fikirler konunun çekirdeğini oluşturduğu için, ders ya da ünite boyunca öğrencilerin çekirdeğe ulaşabilmeleri adına daha derin düşünmelerine yardımcı olurlar (Wiggins ve McTighe, 2005). Anlamaya değer konuların, genel olarak, disiplinin kalbinde yatan, öğrenciyi sürece dâhil eden, kalıcı ve öğrenciye açıklanması gereken konular olduğu söylenebilir. Aşağıda büyük fikirlere örnek verilmiştir (Yurtseven, 2016).
Bir kavram (adaptasyon, perspektif, etkileşim)
Bir tema (İyilerin kötülere karşı zaferi, reşit olmak)
Süregelen bir tartışma (Genetiğe karşılık çevre, tutuculara karşılık özgürlükçüler)
Çelişkiler (Özgürlüğün sınırları olmalıdır)
Bir anlayış ya da ilke (Korelasyon nedenselliği sağlamaz, Eğitimle ilgili sistemlerde çok bilgi ile az değişiklik yapmak tercih edilmelidir.)
Bir değer (Dürüstlük en iyi siyasettir.)

Bir kavram, tema, çelişki ya da varsayım büyük fikir olabilir. Eğer çocukların bu büyük fikirleri anlamalarını istiyorsak, programı büyük fikirlere odaklamamız ve öğretim şeklimizi buna göre düzenlememiz gerekir. Bu demektir ki anlamanın değerini belirteceğiz. Bu öğrencilerin bir şeyler biliyor diye anladıkları anlamına gelmez. Ayrıca ölçme ve değerlendirmelerimizin sadece testlerle ya da temel becerilerle değil, transferi sağlayan performans görevlerine odaklanması gerekir (McTighe, 2013). Öğrendiğin şeyi yeni bir durumda kullanabilir miyim? Kendi kelimelerinle bunu açıklayabilir miyim? Başka birine öğretebilir miyim? Bu sorularla UbD'nin diğer temel unsurlarından birine varmış oluyoruz. Transfer etme hem anlamanın bir göstergesidir hem de bilginin işe dönüştürülmesini sağlar. UbD'nin hedefi, uzak ve genel hedeflerle dersin hedeflerini daha iyi bir şekilde birbirine bağlamaktır.

Sondan Başa Doğru Tasarlama: Değerlendirmeyi nasıl yapacağınıza karar verme

Sondan başa doğru tasarımda, tasarımcılar neyi nasıl öğreteceğini tasarlamadan önce, değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını tasarlarlar. Tam bu nokta da Paul Ramsden önemli bir çıkarımda bulunuyor. Öğrencilere göre eğitim programı, ölçme ve değerlendirme uygulamalarından ibarettir. Fakülteye yeni gelen birinci sınıflara akademik kişiliğiniz, temel kavramlarınız, öğretim etkinlikleriniz değil, nasıl sorular sorduğunuz, sınavlarınızın zor ya da kolay olması anlatılır. Özellikle ülkemiz ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl öğretim programlarını etkisiz hale getirdiğine ilişkin örneklerle doludur. Öğrenci için esas olan ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağıdır. Akademik gelişmenin yanında akademik dürüstlüğü de ölçerseniz öğrenciler ona göre davranacaktır. Sondan başa doğru tasarlama anlamanın bir gereği olarak performans görevlerine odaklanma, anlama ve transfer etme vardır. Bu durum içeriği yetiştirmek, ders kitaplarını noktasıyla virgülüyle bitirmek ya da eğlenceli aktiviteler üretmek değildir.

Kendi öğrenme sürecinin lideri olmak

Liderlik etme kavramını Dr. Henderson' ın öğrenme planında kullanması (lead-learning plan) benim için öncelikle anlaşılması zor bir kavram olmuştur. Dersin ilerleyen haftalarında yaptığım uygulamalar ve grup çalışmaları bu öğrenme planını anlamamı kolaylaştırdı. Genel olarak vurgu liderlik ve öğrenme kavramları arasındaki ilişkidir. Eğer bir kişi öğrenmeye devam ediyorsa aynı zamanda liderlik edebiliyor demektir. Borth (2008) öğretmenlik mesleğinde lider kimdir sorusuna basit bir cevap veriyor. "Kim öğrenmeye devam ediyorsa muhtemelen lider odur. Eğitsel bir liderin ahlaki otoritesi, onun öğrenci olarak kalmasından gelir (Akt. Henderson, 2015). Öğrenme liderliği, konunun anlaşılması için meslektaşlarla çalışma ve öğretim uygulamalarının içine bireysel anlamlandırma ve demokratik-sosyal anlamlandırma uygulamalarının katılmasıyla ilgilidir. Henderson (2015) on yıllardır üzerinde çalıştığı kavram liderlik eden öğrenme planında 3S anlamlandırma kavramına önem vermektedir. Onun iddiası konuyu (subject) anlamlandırmaya ek olarak bireysel ve sosyal anlamlandırmanın (self and social understanding) birlikte gerçekleştiğidir.

Social understanding (Sosyal Anlamlandırma)

Henderson (2015) öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerinin lideri olmasını önermektedir. Eğitimlere katılan öğretmenler, lider öğrenenler olmaya başladıklarında öğretme hakkındaki inançlarında, kişisel gelişim algılarında ve kendilerini anlamalarında gelişme ve değişmelerin olduğu kayıt etmişlerdir. Öğrenme liderliğinin amacı içeriği anlamlandırmayı demokratik yöntemler içinde bireysel ve sosyal anlamlandırma ile birleştirmedir. Öğrenme liderlerinin kendi öğrenme deneyiminden çıkardığı sonuçları başkaları ile paylaşması ve aynı öğrenmeyi başkalarının gerçekleştirmesi için çaba sarf etmesi beklenir.

Self understanding (Bireysel anlamlandırma)

Kaynaklar; liderlik eden kişinin kararlar alırken tercihlere ya da önceliklere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Kişinin tercihlerinde, önceliklerinde açık bir görüşe sahip olması klasik bir deyimle vizyon sahibi olmasıyla ilgilidir. Başka bir deyişle sadece konuya değil, sosyal boyuta ek olarak kendi anlamlandırma sürecine de yoğunlaşmaktır. Bu süreç, öğretmenlerin kendi öğrenme ve anlamlandırma yolculuklarına yoğunlaşmaları (Henderson ve Gornik, 2007), eğitimcilerin kendi anlama sürecinde karmaşık konuşmalara yer vererek anlam yolculuğuna çıkmasını (Pinar, 2004) kapsamaktadır. Anlam yolculuğuna yapılan vurgu öğrenme liderliği kavramıyla ilgili olduğu kadar currere kavramı ile de ilgilidir.

Subject matter (Konu)

Değerlere bir konu alanı olarak baktığımızda, değerlerin düşüncelerimizi, toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen, hatta fizik nesneler dünyasına bakışımızda rol oynayan özel bir bilgi türü olduğu görülmektedir. Değerler diğer konu alanları gibi bilginin üretildiği ve biriktirildiği bir alandır. Ancak içerik yukarda bahsedildiği şekilde büyük fikirlere odaklanırsa, önemli ve anlamlı olacak şekilde tasarlanırsa anlamlandırma ve transfer edilme ihtimali artar. Tersi durumda ezbere dönüşen, bir sınav için öğrenilen bir metne dönüşecektir.

Currere

Curriculum kelimesi latince currere kelimesinden gelir o da tam olarak çevrildiğinde "koşulması gereken yol" anlamındadır. Currere ilk olarak Pinar tarafından (1975) yılında The Method of Currere başlığıyla sunulmuştur. Bu çalışmada Pinar (2004) currere yöntemini, eğitim sürecinde bulunan kişilerin yaşam deneyimlerini yansıtmaları için yol olarak görmektedir. Birey kendi anlamlandırma sürecine yoğunlaşmasıyla akademik bilgi ile kendi hayat öyküsü arasındaki ilişkiyi fark edebilir, kendi kendini anlama ve toplumu yeniden yapılandırma konusunda derin anlama ulaşabilir (Henderson, 2015). Ayrıca Pinar (2004) öğretmenlerin kendi anlamlandırma ve öğrenme yolculuklarının lideri olduklarında, aynı zamanda eğitim programlarının kuramcısı olmaya başlayacaklarını ifade etmektedir. Henderson ve Gornik, 2007) öğrencilerin kişisel öğrenme ve anlamlandırma yolculuklarını kolaylaştırmayı seçen eğitimcilerin benzer bir anlayış yolculuğu yapmadan bunu başaramayacaklarını düşündüklerinden derslerinde ve kitaplarında currere yöntemine özellikle önem vermişlerdir. Kişisel anlamlandırma konuşmaları, bireyin öğrenme ve öğretme sürecindeki zorlukları, gelişmeleri, benlik algısı konularındaki soruları ve bireysel öyküsünü keşfetmek için hayatı önem taşır. Bu süreçte akranlarla yapılan konuşmaların kaydedilmesi,

yazıya geçirilmesi, sorularla analiz edilmesi ve düzenlenmesi gerekir. Bu süreç yazarlar tarafından "anlama yolculuğu" olarak adlandırılmaktadır. Henderson (2015) anlama yolculuğunu yeniden kavramsallaştırılan eğitim programının merkezi olarak görmektedir. Öğretmen adaylarının kendi öğrenme deneyimlerini kayıt altına almaları, akranları ile konuşmaları, analiz edip düzeltmeleri kendi anlamlandırma yolculuklarını açık hale getirebilir.

Otobiyografi, eğitsel biyografi, kurgusal olmayan yazma, currere metni gibi yazma uygulamaları bireysel yansıtıcı düşüncenin bir yolu olarak görülmektedir. Yani öğrenme sürecine ek olarak öğrenci sürekli bir şekilde öğrenme anındaki duygu, düşünce ve bedensel durumunu yazmalı ve bu yazılardan hareketle kendi anlamlandırma sürecinin farkına varmalıdır. Otobiyografik bir yöntem olan currere, bireyin yaşam hikâyesi ile öğrenme deneyimini arasındaki bağlantıyı daha açık hale getirmek için kullanılır. Currere, öğrenme sürecinde olan öğrencilerin yaşam hikâyesi ve akademik bilgi arasındaki ilişkinin anlaşılması için bir strateji sağlar (Pinar 2004). Öğrencinin kendi yaşam hikayesine yoğunlaşması ve bunu akademik bilgi ile birleştirmesi sürecinde, karakteri, değerleri ve kişiliğini oluşturan özelliklerin gözden geçirilmesi gerekir. Bireyin öğrenme sürecinde kendini anlama çabası aynı zamanda değerlerini anlama ve düzenleme için bir fırsat sunmaktadır.

2.Sonuç

Son yıllarda dikkatli araştırmacıların fark edeceği gibi eğitimle ilgili tüm kavramların başına "liderlik" kavramı ekleniyor, eğitim programı liderliği, öğretmen liderliği, liderlik oluşturan öğrenme gibi. Klasik eğitim programı, hedefleri, bu hedeflere ulaştırıcı deneyimleri ve konuları içerir. Eğitim programı liderliği kitaplarını incelediğimizde ise tanımın içerisine tercih edilen aktivitelerin yani değer verilen aktivitelerin seçilmesi kavramlarının geçtiği görülmektedir. Eğitim programı çalışmaları birçok ihtimal içerisinden, sınıfta ön plana çıkartılacak değerlerin seçilmesi meselesidir (Wiles, 2008). Eğitim programı çalışmaları öğrencilerin hayatlarını programlama ve daha iyiye götürmeyle alakalıdır. Yapılan iş öğrenme yaşantıları tasarlamaktır. Yukarıda verilen açıklamaları öğrenme ve değer kavramları çerçevesinde yorumladığımızda, öğrencilerin geçirecekleri öğrenme yaşantılarını seçtiğimizde aynı zamanda onlar için sınıfta ön plana çıkarılacak değerleri de seçmiş oluyoruz. Öğrencilerin sınıfta geçirdiği öğrenme yaşantıları farklı değerler taşır, bazı öğrenme yaşantıları öğrencilere saygı, dürüstlük ve samimiyet taşırken bazı öğrenme yaşantıları daha az saygı, dürüstlük ve samimiyet taşıyabilir. Seçilen her öğrenme aktivitesi aynı zamanda değer seçmeyi gerektirir.

Okulların esas görevi farklı disiplin alanlarında doğrudan ya dolaylı yollarla öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerler eğitimini öğrenme sürecinin dışında ayrı bir konu başlığı olarak planlamanın faydaları olsa da, bu çalışmada değerlerin öğrenme sürecinin bir parçasına dönüştürülmesi önerilmektedir. Öğrenme zihinsel ve bedensel bir eylem olduğuna göre bu aktiviteye rehberlik edecek değerlere ihtiyaç vardır. Yani öğrenme sürecine katılacak, dürüstlük, nezaket ve hakkaniyet işimizi kolaylaştırabilir. Ek olarak büyük fikirlere odaklanmak, ölçme ve değerlendirme sürecinin değer-lerle yapılması anlamlandırmayı ve değerlerin davranışa dönüştürülmesini kolaylaştırabilir. Öğrenme ve anlamlandırma sürecinin; fikir ve olaylara tarihsel ve kişisel boyut ekleme, bireyin kendi önyargıları ve bakış açılarının farkında varması ve tüm çevreye yönelik olarak –demokratik ilkeleri de içine alan- empatik bir bakış açısı geliştirmekle ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda ifade edilenlere ek olarak öfke, stres gibi davranışları değerlerin kontrolünden çıkaran durumlar üzerinde de düşünmek öğrenme sürecinde anlamın önce çıkmasını sağlayacağı gibi değerlerin etkisini de artıracaktır.

Kaynaklar

Baş, V. ve Dilmaç, B. (2015). Psikoloji değer ilişkisi. (Ed. Bircan ve Dilmaç). Değerler bilançosu, Felsefe, Sosyoloji, Kamu ve Eğitim. Konya: Çizgi Kitabevi.

Gardner, H. (2007). Geleceği inşa edecek beş zihin. (Çeviren: Filiz Şar, Asiye Hekimoğlu Gül). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.

Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(4), 55-72.

Henderson, J. (Ed.). (2015). *Reconceptualizing curriculum development: Inspiring and informing action*. Routledge.

Henderson, J. G., & Gornik, R. (2007). *Transformative curriculum leadership*. Prentice Hall.

Hoy, A. W. (2015). Eğitim psikolojisi. (*D. Özen, Çev.) İstanbul: Kaknüs*.

McTighe, j. (2013).What is understanding by design? Author Jay McTighe explains.https://www.youtube.com/watch?v=d8F1SnWaIfE adresinden 15 Ağustos 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Pinar, W. F. (2004). What is curriculum theory? , New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.,

Paul Ramsden (2015). Preface: learning to teach in higher education. Ocak 2015 tarihinde https://paulramsden48. wordpress.com/biography/ adresinden alınmıştır.

Soykan, Ö. N. (2007). Genel geçer bir ahlak olanaklı mıdır?. *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi

Yurtseven, N. (2016). *Yabanci dil ogretiminde eylem arastirmasina dayali UbD (anlamaya dayali tasarim) uygulamalarinin ogretmenler ve ogrenciler uzerindeki yansimalarinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Wiles, J. (2008). *Leading curriculum development*. California: Corwin Press. A Sage Company.

Wiggins, G.(2013). - Understanding by design (Part 1 and part 2). https://www.youtube.com/watch?v=4isSHf3SBuQ adresinden 15 Ağustos 2018 tarihinde elde edilmiştir.

Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). Understanding by design (2.Baskı). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu Kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce Yapılan Çalışmalar: Amasya Örneği

Dr. Davut ELMACI
Amasya Üniversitesi
davut.elmaci@amasya.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, il koordinasyon kurulu toplantıları kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yapılan çalışmaların Amasya ili örneğinde belirlenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülen bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ulaşılabilen 2017 yılından dört, 2018 yılından iki olmak üzere toplam altı toplantı tutanağı araştırma kapsamına alınmıştır. Ulaşılabilen bu toplantı tutanakları içerik analizi yaklaşımına dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın başlıca bulguları şunlardır: İl Milli Eğitim Müdürlüğü adına toplantılara katılanlar; üç toplantıda şube müdürü, bir toplantıda Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü ve iki toplantıda Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görevli rehber öğretmendir. Toplantılarda alınan kararlar kapsamında tek başına İl Milli Eğitim Müdürlüğünün yapacağı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma; öğrenci velilerine Aile Eğitim Programı kapsamında eğitimler verilmesi. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma; çocukların klasik oyunlar oynamaya yönlendirilmesidir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma; okul kantinlerinde satışı yapılan ürünlerin denetiminin yapılmasıdır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, İl Emniyet Müdürlüğü ve Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma; okul devamsızlığı ve madde kullanımı olan gençlere yönelik meslek edindirme kurslarının açılmasıdır. Bunlar dışında ayrıca tüm koordinasyon kurulu üyesi kurumların yapması gereken çalışmalar kapsamında da İl Milli Eğitim Müdürlüğünün yapacağı çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma bulguları, İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Çocuk Koruma Kanunu kapsamında önemli görev ve sorumluluklarının olduğunu göstermektedir. Bu görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ise kurumlararası işbirliği ve koordinasyonu gerektirmektedir. Eğitim sisteminde ve eğitimciler arasında çocuk korumaya ilişkin farkındalığın artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk koruma, Çocuk koruma sistemi, Kurumlararası işbirliği*

Works Done By Provincial Directorate of National Education Within The Scope of Provincial Child Protection Coordination Committe: Case Of Amasya Province

Dr. Davut ELMACI
Amasya University
davut.elmaci@amasya.edu.tr

Abstract

The aim of this study was to determine the activities carried out by the Provincial Directorate of National Education in the province of Amasya within the scope of provincial coordination committee meetings.In this research conducted based on the qualitative research approach, the document review method was used.A total of six meeting minutes, four from 2017 and two from 2018, which could be reached by the researcher, were included in the study.Meeting minutes were analyzed based on content analysis approach.The main findings of the study are:Participants in the meetings on behalf of Provincial National Education Directorate; the secction director of the three meetings, the director of the Guidance and Research Center at a meeting, and the guidance counselor at the Guidance and Research Center at the two meetings.Within the decisions taken at the meetings, there is not any work to be done by the Provincial National Education Directorate alone.The work that the Provincial Directorate of National Education will carry out together with the Provincial Directorate of Family and Social Policies; training of the parents in the scope of Family Training Program.The work that the Provincial Directorate of National Education will carry out together with the Provincial Directorate of Youth Services and Sports; to direct children to play classical games.The work that the Provincial Directorate of National Education will carry out together with the Provincial Directorate of Food, Agriculture and Livestock; inspection of products sold in school canteens.The work that the Provincial Directorate of National Education will carry out together with Provincial Directorate of Security and Provincial Directorate of Labor and Employment Institution; the opening of vocational courses for young people with school absenteeism and substance abuse. In addition to these, there were also works to be done by the Provincial Directorate of National Education within the scope of the activities that all the institutions of the coordination committee must carry out.The research findings show that the Provincial Directorate of National Education has important duties and responsibilities under the Child Protection Law.The fulfillment of these duties and responsibilities requires inter-institutional cooperation and coordination.It is proposed to raise awareness of child protection in the education system and among educators.

Keywords: *Child protection, Child protection system, Inter-institutional cooperation*

1. Giriş

2005 yılında kabul edilen 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu (ÇKK), çocukların korunmasında; çocuğun, ailesinin, ilgililerin, kamu kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının işbirliği içinde çalışmalarını temel ilkelerden biri olarak kabul etmektedir (md. 4). Bu işbirliği ÇKK'da tanımlanan koruyucu ve destekleyici tedbirlerin hayata geçirilebilmesi için gerekli bir durumdur. ÇKK'da koruyucu ve destekleyici tedbirler, çocuğun öncelikle kendi aile ortamında korunmasını sağlamaya yönelik danışmanlık, eğitim, bakım, sağlık ve barınma konularında alınacak tedbirler olarak ifade edilmektedir. Bu tedbirlerden danışmanlık tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimselere çocuk yetiştirme konusunda; çocuklara da eğitim ve gelişimleri ile ilgili sorunlarının çözümünde yol göstermeye; eğitim tedbiri, çocuğun bir eğitim kurumuna gündüzlü veya yatılı olarak devamına, iş ve meslek edinmesi amacıyla bir meslek veya sanat edinme kursuna gitmesine veya meslek sahibi bir ustanın yanına yahut kamuya ya da özel sektöre ait işyerlerine yerleştirilmesine; bakım tedbiri, çocuğun bakımından sorumlu olan kimsenin herhangi bir nedenle görevini yerine getirememesi hâlinde, çocuğun resmî veya özel bakım yurdu ya da koruyucu aile hizmetlerinden yararlandırılması veya bu kurumlara yerleştirilmesine; sağlık tedbiri, çocuğun fiziksel ve ruhsal sağlığının korunması ve tedavisi için gerekli geçici veya sürekli tıbbî bakım ve rehabilitasyonuna, bağımlılık yapan maddeleri

kullananların tedavilerinin yapılmasına; barınma tedbiri, barınma yeri olmayan çocuklu kimselere veya hayatı tehlikede olan hamile kadınlara uygun barınma yeri sağlamaya yönelik tedbirlerdir (md. 5). ÇKK'da bu tedbirlerin hangi kurumlar tarafından yerine getirileceği de belirtilmiştir. Buna göre danışmanlık ve barınma tedbirleri Milli Eğitim Bakanlığı, Mülga Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) ve yerel yönetimler tarafından; eğitim tedbiri Milli Eğitim Bakanlığı ve Mülga Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı) tarafından; bakım tedbiri Aile Bakanlığı tarafından; sağlık tedbiri Sağlık Bakanlığı tarafından yerine getirilmek durumundadır.

Her ne kadar kanunda koruyucu ve destekleyici tedbirlerin ayrı ayrı hangi kurumlar tarafından yerine getirileceği belirtilmiş olsa da bu tedbirleri birbirinden tamamen ayrı ve bağımsız olarak düşünmek yanlış olacaktır. Çünkü günümüzde Elmacı'nın (2018) da belirttiği gibi çocuk koruma hizmetlerinin çok boyutlu ve birçok kurum ve sistemle ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Örneğin, her ne kadar ÇKK'daMilli Eğitim Bakanlığına danışmanlık, barınma ve eğitim tedbirlerinin yerine getirilmesinde görev verilmiş olsa da sağlık tedbirinin ya da bakım tedbirinin uygulanmasında da Milli Eğitim Bakanlığının katkı ve desteğine ihtiyaç duyulabilmektedir. Çünkü sağlık tedbirli veya bakım tedbirli bir çocuk Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğrenim görmektedir. Bunun dışında çocukların korunmasına yönelik birden fazla tedbir kararı verilebileceği için bir çocuk hakkında örneğin, hem eğitim tedbiri hem de sağlık tedbiri kararı olabilir. Dolayısıyla çocuk koruma hizmetlerinde işbirliği ve koordinasyon bir zorunluluk olmaktadır.

ÇKK'da belirtilen kurumlar arası koordinasyon, "Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik" ve "Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkezi, İl ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usûl ve Esasları Yönergesi" ile daha ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Buna göre koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde merkezi koordinasyon ile il ve ilçeler düzeyinde koordinasyonlar gerekli görülmüştür. Yukarıda belirtilen yönetmelik ve yönergenin ilgili hükümlerine de dayanarak merkezi ve il/ilçe düzeyindeki koordinasyonlar aşağıda açıklanmaktadır.

Koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde merkezi düzeyde kurumların koordinasyonu Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSB) tarafından sağlanmaktadır. Merkezi Koordinasyonunun sekretarya hizmetleri AÇSBY'ye bağlı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumların koordinasyonunu sağlamak üzere AÇSB, İçişleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığından üst düzey yöneticilerin katılımı ile merkezi koordinasyon kurulu altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez gerçekleştirilmektedir. Gerektiğinde ilgili özel veya kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının konulara ilişkin görüşleri alınabileceği gibi temsilcileri de merkezi koordinasyon toplantısına çağrılabilir. Tedbir kararlarını uygulamakla görevli kurumlar, uygulamada karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini AÇSB Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğüne yazılı olarak bildirerek, bunların toplantı gündemine alınmasını isteyebilirler. Toplantıda tavsiye niteliğinde alınan kararlar, tedbir kararlarını uygulamakla görevli kurumlar tarafından değerlendirilerek genelge veya duyuru halinde teşkilatlarına bildirilebilir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumlar arasında bağlantı, uyum, düzen sağlama ve eşgüdüm halinde; kanunda yazılı tedbirlere işlerlik kazandırmak ve uygulanmasını sağlamak üzere temel ilkeler ve ihtiyaçlar belirlenerek ilgili kurum ve kuruluşlara iletilir, gerekli tedbirlerin alınması sağlanır. İl ve ilçelerden gelen teklifler ve konuyla ilgili istatistikler AÇSB Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından değerlendirilerek koordinasyon toplantısına sunulur. Bu doğrultuda kısa ve uzun vadeli politikalar geliştirilir, yasal ve idari tedbirlere ilişkin teklifler hazırlanır. Kurumların hazırladıkları çalışma ve projeler görüşülerek karara bağlanır.

İlgili yönergede merkezi koordinasyonun alt komisyonunun kurulması da belirtilmiştir. Buna göre alt komisyon, koordinasyona katılan kurumların bizzat koruyucu destekleyici tedbir kararlarını uygulayan daire başkanı, şube müdürü ya da uzman düzeyinde birim sorumlularından oluşmaktadır. Alt komisyonun merkezi koordinasyon çalışmaları çerçevesinde merkezi koordinasyon sekretaryası tarafından organize edilerek en az iki ayda bir toplanması öngörülmüştür. Merkezi koordinasyonun alt komisyonunun koruyucu ve destekleyici tedbir kararlarının ülke genelinde uygulanışını takip ederek gözlemlenen sorunları çözmeye çalışması ve çözemediği sorunları merkezi koordinasyona iletmesi beklenmektedir. Merkezi koordinasyon toplantılarında yapılan değerlendirmeler ve alınan kararlar doğrultusunda, eğitim, proje, araştırma, planlama vb. konularda koordinasyon üyesi kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, meslek örgütleri temsilcilerinden ve konusunda uzman kişilerden oluşan geçici çalışma grupları oluşturulabilme olanağı da bulunmaktadır.

İllerde koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumlar arasında bağlantı, uyum, düzen ve eşgüdümün sağlanması amacıyla iki ayda bir olmak üzere yılda altı kez il koordinasyon kurulu toplantılarının yapılması gerekmektedir. İl koordinasyon kurulu vali veya vali yardımcısının başkanlığında toplanmaktadır. Cumhuriyet başsavcısı veya görevlendireceği Cumhuriyet başsavcı vekili, il emniyet müdürü, il jandarma komutanı, il milli eğitim müdürü, il sağlık müdürü, büyükşehir, il ve merkez ilçe belediye başkanları, mülga çalışma ve sosyal güvenlik kurumu (AÇSB) il müdürü, gençlik ve spor il müdürü, mülga aile ve sosyal politikalar bakanlığı (AÇSB) il müdürü, il özel idaresi genel sekreteri, denetimli serbestlik müdürü ve baro temsilcisi il koordinasyon kurulu üyesidir. İstekleri halinde üniversiteler, kanunda yazılı tedbir kararlarını almaya yetkili mahkeme hâkimleri ile davet edilen sivil toplum kuruluşlarının temsilcileri de toplantıya katılabilmektedir. İllerde koordinasyon kurulunun sekretarya görevini AÇSB İl Müdürlükleri yerine getirmektedir.

İl koordinasyon kurullarının temel amacı koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumlar arası koordinasyonun sağlanmasıdır. Bu kapsamda esasında çocuk koruma ile ilgili ildeki tüm işlemler il koordinasyon kurulunun konusu olabilmektedir. İlde, kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve üniversiteler tarafından çocuğa yönelik olarak verilen hizmetlerin koordine edilmesi ve bütünlük içinde sunulması gerekmektedir. Çocuğun yüksek yararı için önleme ve erken müdahale mekanizmalarının kurulması da il koordinasyon kurulunun çalışmaları kapsamında yer almaktadır. İl koordinasyon kurulundan, çocuğa yönelik hizmetlerin geliştirilmesi için kamu kurumları, sivil

toplum kuruluşları, üniversiteler ve diğer teşebbüsler tarafından hazırlanan projelerin koordine edilmesi ve desteklenmesi beklenmektedir. Bunun dışında il koordinasyon kurulunca ilin çocuk koruma alanındaki ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yanlarının analiz edilerek kısa, orta ve uzun vadede yapılması gereken çalışmalara yönelik planlamalar yapılması gerekmektedir. İlçelerde koruyucu ve destekleyici tedbirlerin yerine getirilmesinde kurumların koordinasyonu, il koordinasyonun işlevine paralel şekilde kaymakamlıkça yerine getirilmektedir. İl düzeyinde tüm ilçeler ile eşgüdümlü çalışmanın sağlanabilmesi ve değerlendirmelerin yapılması için yılın son il koordinasyon kurulu toplantısına ilçe kaymakamlarının da davet edilmesi gerekli görülmektedir. Tüm bu çalışmalarda koordinasyon kurulunda yer alması sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığının, dolayısıyla il milli eğitim müdürlüklerinin de sorumlulukları bulunmaktadır. Koordinasyon kurulu kapsamında il milli eğitim müdürlüklerin tek başına veya diğer kurumlarla birlikte bazı çalışmaları yapması beklenmektedir. Bu çalışmada, il koordinasyon kurulu toplantıları kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yapılan çalışmaların Amasya ili örneğinde belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yürütülen bu çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırılmak istenen konu hakkında bilgi sağlayan yazılı materyallere doküman denilmektedir (Balcı, 2009, s.185). Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada çocuk koruma il koordinasyon kurulu kapsamında il milli eğitim müdürlüğünce yapılan çalışmalarla ilgili bilgi içeren yazılı yazılı materyaller olarak çocuk koruma il koordinasyon kurulu toplantı tutanakları analiz edilmiştir.

Örneklem/ÇalışmaGrubu

Araştırmacı tarafından ulaşılabilen 2017 yılından dört, 2018 yılından iki olmak üzere Amasya Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulunun toplam altı toplantı tutanağı araştırma kapsamına alınmıştır.

Verilerintoplanması

Veriler, araştırmacı tarafındaın ulaşılabilen çocuk koruma il koordinasyon kurulu toplantı tutanaklarından doküman incelemeyöntemiyle elde edilmiştir.

VeriAnalizi

Veriler araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu toplantı tutanakları tekrar tekrar incelenerek toplantıda alınan kararlar kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yapılan çalışmaların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Bulgular

İncelenen altı toplantı tutanağında İl Milli Eğitim Müdürlüğü adına toplantılara katılanların; üç toplantıda şube müdürü, bir toplantıda Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü ve iki toplantıda Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görevli rehber öğretmen olduğu anlaşılmıştır. Çocuk koruma il koordinasyon kurulu kararları kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılması ngereken çalışmalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu Kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce Yapılan Çalışmalar*

İl Milli Eğitim Müdürlüğünün tek başına yapması gereken çalışmalar	- -
İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma	- Öğrenci velilerine Aile Eğitim Programı kapsamında eğitimler verilmesi
İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Gençlik Hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma	- Çocukların klasik oyunlar oynamaya yönlendirilmesi
İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma	- Okul kantinlerinde satışı yapılan ürünlerin denetiminin yapılması
İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, İl Emniyet Müdürlüğü ve Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğüyle birlikte gerçekleştireceği çalışma	- Okul devamsızlığı ve madde kullanımı olan gençlere yönelik meslek edindirme kurslarının açılması
	- 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu kapsamında uygulanan tedbirler konusuında kurumların işbirliği içinde çalışması - Çocuk koruma alt komisyonunun yeniden düzenlenmesi, - Yapılacak toplantı ve çalışmalrın Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne düzenli olarak gönderilmesi - Çocuk koruma ilçe koordinasyonlarının oluşturulması

Tüm koordinasyon kurulu üyesi kurumların yapması gereken çalışmalar	- Çocuk istismarına yönelik il eylem planı oluşturulması amacıyla çalıştay yapılması - Sosyal-ekonomik desteğe ihtiyaç duyan parçalanmış aile çocuklarına yönelik yaz tatilinde okul destek programı oluşturulması - Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarına yönelik çalışma yapılması

Tablo 1'de görüldüğü gibi İl Milli Eğitim Müdürlüğünün tek başına yapabileceği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Buna karşın İl Milli Eğitim Müdürlüğünün diğer kurumlarla işbirliği halinde öğrenci velilerine eğitim verilmesi, çocukların klasik oyunlar oynamaya yönlendirilmesi, okul kantinlerinde satışı yapılan ürünlerin denetiminin yapılması ve okul devamsızlığı ve madde kullanımı olan gençlere yönelik meslek edindirme kurslarının açılması gibi çalışmalar yapılmasına yönelik kararlar alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğünün, Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kururulunun bir üyesi olarak tüm kordinasyon kurulu üyelerinin yapması gereken çalışmalarla ilgili sorumlulukları da bulunmaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu kapsamında İl Milli Eğitim Müdürlüğünce yapılan çalışmaların Amasya örneğinde belirlenmesi amaçlanmıştır. Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkezi, İl ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usûl ve Esasları Yönergesi'nde yer alan hükümlere göre il koordinasyon kurulu toplantılarına İl Milli Eğitim Müdürünün katılması gerekmektedir. Ancak uygulamada buna yeterince riayet edilmediği görülmektedir. Diğer yandan İl Milli Eğitim Müdürlüğü adına il koordinasyon kuruluna katılanların görevlerine göre bir standardının olmadığı da anlaşılmaktadır. Şube müdürünün, RAM Müdürünün ya da bir rehber öğretmenin il milli eğitim müdürlüğü adına il koordinasyon kurulu toplantılarına katılabildiği görülmektedir. Bu durum toplantıda yer alan gündem maddelerine göre ilgili kişilerin daha fazla bilgi sahibi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Her ne kadar bu şekilde de olsa toplantılara katılacak kişilerle ilgili açık bir yasal yetkilendimenin bulunması daha yararlı olacaktır. Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu çalışmaları, çocukların korunmasında Milli Eğitim Bakanlığının (İl Milli Eğitim Müdürlüğünün) de görev ve sorumlulukları olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Özellikle danışmanlık ve eğitim tedbirlerinin yerine getirilmesinde eğitim kurumları ve eğitim personeli çocuk koruma sürecinin merkezinde yer alabilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları, okullar ve eğitim personeli çocuk koruma sürecinin bir parçası olarak görülmeli ve eğitimciler arasında çocuk korumaya ilişkin daha fazla farkındalık geliştirilmelidir.

Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulunda doğrudan koordinasyon kurulu üyesi olmayan kurumların da yer aldığı görülmektedir. Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik'teistekleri hâlinde üniversitelerin, kanunda yazılı tedbir kararlarını almaya yetkili mahkeme hâkimleri ile davet edilen sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinin de toplantıya katılabileceği belirtilmektedir. Ancak uygulamada bunların dışındaki kurumların temsilcileri de il koordinasyon kurulu toplantılarına katılabilmektedir. Örneğin, İstanbul'da düzenlenen bir il koordinasyon kurulu toplantısında İl Müftülüğü ve İl Göç idaresi temsilcileri de yer almıştır (İstanbul Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, 2018).

Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu çalışmaları, çocuk korumada kurumlararasıişbirliği ve koordinasyona dikkat çekmeyi gerektirmektedir. Nitekim İl Milli Eğitim Müdürlüğünün de farklı kurumlarla beraberce yapması gereken çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle kurumlararasıişbirliği ve koordinasyonu güçlendirmek amacıyla personellere yönelik hizmetiçi eğitimler yapılabilir. Çocuk Koruma İl Koordinasyon Kurulu çalışmaları, aynı zamanda çocukların korunmasında sistem yaklaşımının önemini de göstermektedir. Sistem yaklaşımına göre toplumdaki olaylar ve sorunlar birbirlerinden tamamen bağımsız değildir ve farklı toplumsal süreçler birbirlerini etkilemektedir. Çocukların korunması konusu da tek boyutlu bir olay değildir. Bu nedenle farklı toplumsal sistemlerin çocukların korunması amacıyla bir araya gelmeleri ve yakın etkileşim içerisinde bulunmaları gereklidir (Elmacı, 2018). Bu nedenle çocuk koruma sisteminde güçlü bir koordinasyona ve işbirliğine ihtiyaç vardır.

Kaynakça

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Çocuk Koruma Kanunu. *15.7.2005 tarihli ve 25876 sayılı Resmi Gazete.* Erişim: http://www.mevzuat.gov.tr/

Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbir Kararlarının Uygulanması Hakkında Yönetmelik. *24.12.2016 tarihli ve 26386 sayılı Resmi Gazete.* Erişim: http://www.mevzuat.gov.tr/

Çocuk Koruma Kanununa Göre Verilen Koruyucu ve Destekleyici Tedbirlerin Yerine Getirilmesi Amacıyla Kurulan Merkezi, İl ve İlçe Koordinasyonların Çalışma, Usûl ve Esasları Yönergesi.*16.07.2013 tarihli ve 94611769-010-04-815.Ref.71435 sayılı Bakanlık Makam Oluru.* Erişim: 13 Ekim 2018, https://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/uploads/pages/yonergeler/cocuk-koruma-kanununa-gore-verilen-koruyucu-ve-destekleyici-tedbirlerin-yerine-getirilmesi-amaciyla-kurulan-merkezi-il-ve-ilce-koordinasyonlarin-calisma-usul-ve-esaslari-yonergesi.pdf

Elmacı, D. (2018). Çocuk Korumada Sistem Yaklaşımı. *Prof. Dr. Emine AKYÜZ'eArmağanAkademisyenlikte 50 Yıl.* Ankara: Pegem Akademi.

İstanbul Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü. (2018). *2018 Yılı Çocuk Koruma Kurulu Toplantısı Gerçekleştirildi.* Erişim: 13 Ekim 2018, https://istanbul.aile.gov.tr/haberler/2018-yili-cocuk-koruma-kurulu-toplantisi-gerceklestirildi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Öykü Kitaplarını Seçme ve Kullanma Durumlarına Yönelik Algıları

Dr. Öğ. Üy. Ümit Demiral
Ahi Evran Üniversitesi
udemiraltr@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin fen konulu öykü kitaplarını seçme ve kullanma durumlarına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaç için araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ilinin merkezinde yer alan devlete bağlı üç okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 22 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin fen öykü kitaplarını seçme ve kullanma durumlarını açığa çıkarmayı amaçlayan, dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu analizde, fen öykü kitaplarında bulunması gereken fiziksel özellikler, içerik, resimleme, fen öykü kitaplarının yeterlilik durumu, seçim kriteri, kullanım nedeninin yer aldığı kod ve temalar listelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin 12'si fen kitaplarını derslerde etkili olarak kullanırken, 6'sı ara sıra,4'üise kullanmamaktadır. Fen kitaplarını derslerinde etkili kullanan öğretmenler, fen öykü kitaplarının çocukta problem çözme becerisinin, görsel algının, hazır bulunuşluk durumunun gelişmesine katkı sağladığı için tercih ettiklerini, yeterince kullanmayan öğretmenler ise kitapların gereksiz olmasından ve temin etmenin imkânsızlığından dolayı kullanmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere fen öykü kitabı seçimi konusunda kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulduklarında ise, 18 katılımcının kendini yeterli gördüğü ancak 4 katılımcının kendini yeterli görmediği tespit edilmiştir. Öğretmenlere son olarak fen öykü kitapları seçim kriterleri sorulduğunda, öğretmenlerin; çocukların yaş düzeyleri ve gelişim özellikleri, sayfa ve baskı yapısı, renk tonları, amaca hizmet edip etmediği, içerik ve materyal kalitesi, çocuklara çevre bilinci oluşturacak nitelikte olması, ulusal okul öncesi programında yer alan amaç ve kazanımlara uygunluğu, net sonuçlar vermesi, az ayrıntılı olması, akıcı ve sade bir dilde yazılması gibi kriterleri dikkate aldıkları görülmektedir. Öğretmenler fen öykü kitaplarını seçme konusunda çoğunlukla kendilerini yeterli görmektedirler. Fen öykü kitaplarını seçerken program, fiziksel özellik, düzeye uygunluk, içerik kriterlerini dikkate aldıkları ve fen öykü kitaplarını etkinliklerde kullandıklarıgörülmektedir. Öğretmenlerden alınan görüşler neticesinde,öğretmenler fen hikaye kitabı seçme ve kullanmayayönelik yeterlilik algısına sahip olsa da seçme ve kullanma konusunda önemli kriterleri göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursları alarak profesyonel gelişimlerini sağlamaları ve henüz daha lisans döneminde belli becerileri kazanmaları onların öğretmenlik yaşamlarında fen öykü kitaplarını daha etkili kullanmalarına olanak sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *Fen eğitimi, Okul öncesi eğitimi, Okul öncesi öğretmeni, Fen okuryazarlığı, Fen öykü kitapları*

Perceptions of Preschool Teachers about the Selection and use of Science Story Books

Asst. Prof. Umit DEMIRAL
Ahi Evran University
udemiraltr@gmail.com

The aim of this study is to determine the perceptions of preschool teachers about the selection and use of story books on science. For this aim, a phenomenological model was used from the qualitative research methods in the research. The study group of the research constitutes 22 teachers working in state schools, three preschool education schools located in the center of Kırşehir. As a data collection tool, an interview form consisting of four open ended questions developed by the researcher and aimed at revealing the teachers' selection and use of science story books was used in the study. In the analysis of the data, content analysis was used. In this analysis, the physical characteristics, content, illustrations, adequacy status of science story books, selection criterion, codes and themes of usage reasons that should be found in science story books were listed. According to the findings of the research, while 12 of the teachers who participated in the study were using science books effectively in the lessons, 6 of them sometimes and 4 of them weren't using them in the lessons.Teachers who use science books effectively in their lessons have stated that they prefer science story books as they contribute to the development of problem solving skills in children, visual perception and readiness while teachers who do not use science books effectively in their lessons have stated that they do not use them as they are unnecessary and it is impossible to obtain them.When the teachers were asked whether they could see themselves qualified in the selection of the science story book, it was determined that 18 participants considered themselves qualified but 4 participants did not see themselves qualified enough.When teachers were finally asked about the selection criteria of science story books, it was found that they considered children's age and developmental characteristics, page and print structure, color tones, whether they serve purposefully, content and material quality, the quality of the children to be aware of the environment, conformity with goals and achievements in the national preschool program, net results, less detailed, fluent and plain writing. Teachers often considered themselves qualified in selecting science story books. It was determined that when choosing science story books, they considered program, physical characteristics, level of conformity, content criterion and used these science story books in the activities.As a result of the opinions received from the teachers, it was determined that teachers ignored important criteria for selection and use, even though they have a perception of proficiency in selecting and using science story books.Teachers' professional development by attending inservice training courses and gaining certain skills in the undergraduate period may enable them to use science story books more effectively in their teaching lives.

Keywords: *Science education, Preschool education, Preschool teacher, Scientific literacy, Science story books*

1.Giriş

Okul öncesi dönem boyunca çocukların dil becerileri gelişim gösterir. Edebiyat açık bir şekilde dil gelişiminin her boyutunda önemli bir rol oynar (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayan edebi türlerden bazıları: masallar, fabllar, destanlar, efsaneler (söylenceler), fıkralar, bilmeceler, tekerlemeler, biyografiler, şiirler, çocuk dergileri, çizgi romanlar, fen hikayeleridir (Tanju, 2013). Fen hikaye kitapları çocukların çevrelerini, yaşadıkları dünyayı daha iyi tanımaları açısından yazılmış eserlerdir.Öğrencilerin Türkçe becerilerini arttıran kaynakların evde bulundurulmasının fen bilimleri okuryazarlığı üzerinde pozitif yönde bir etkisi mevcuttur (Kaya, 2017). Ayrıca fen hikaye

kitaplarının çocuğun öğrenme yaşantısına önemli katkıları bulunur. Hayvanları ve bitkileri, doğayı tanıtan, tüm elektrikli veya mekanik aletlerle, makineleri anlatan kitaplar; çocukta araştırma duygusunu tatmin eder (Oğuzkan 2001). Aşağıdaki Şekil 1'de fen hikayelerinin çocuk için önemini göstermektedir.

Şekil 1. Fen hikayelerinin çocuk için önemi

Fen ve doğa ile ilgili çocuk kitaplarının fiziksel özellik ve içeriksel bakımından bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir. Fen hikaye kitabı sade ve mantıklı bir düzende hazırlanmalı, karmaşık olaylardan ziyade basitleştirilmiş olaylar verilmeli, kitaplara çocukların ilgisini çekecek uygun bir isim verilmeli ve konuya uygun, konunun anlaşılmasını sağlayan basit, açıklayıcı resimler kullanılmalıdır. Fakat bu kriterlere göre hazırlanmayan fen hikaye kitapları çocuğun fene olan ilgisini zamanla azaltacağı gibi, kavramsal açıdan yanlış kavramların oluşmasına da zemin hazırlayacaktır. Bu olumsuz durumların oluşmaması için öğretmenlerin fen hikaye kitapları seçerken bir takım kriterleri dikkate almaları gerekmektedir.Çocuklar için uygun kitapları seçmek için çocuğun yaş düzeyine uygun olarak, çocuk kitaplarında olması gereken fiziksel (görsel) ve içeriksel (Konu, tema, dil ve karakter) özelliklere dikkat etmek gerekmektedir (Kocabaş, 1999). Çocuklar için seçilen kitaplar, çocuğun yaş düzeyine göre hayal gücünü beslemeli, yeni düşünceler üretmesine yardımcı olmalıdır (Bozkurt, 2016; Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve, 2016). Çocuğa kitap seçimi konusunda ailelere önemli görevler düşmektedir. Araştırmalarda iyi okuyucuların ebeveynlerinin de iyi okuyucular olduğunu ve çocuklarına iyi okuma modelleri sundukları tespit edilmiştir (Boerma, Mol ve Jolles, 2018). Okuma üzerine ebeveynlerin etkili olduğu bilinmesine karşın ebeveynlerin kitap seçimi üzerine yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin kitap seçerken 'ailenin bütçesine uygunluğu' kriterini gözettiği ortaya çıkmıştır (Karabay, Ası ve Atan, 2016). Diğer bir deyişle ailelerin çocuk kitabı seçerken eğitsel özellikleri göz önünde bulundurmaktan çok bütçelerine uygun olanları seçmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Ailelerin kitap okuma durumlarını inceleyen diğer bir çalışmada Ortaş (2014), ailelerin okuma oranlarını değerlendirdiğinde, ailelerin oldukça düşük oranda kitap okuma bilincine sahip olduklarını, bu bilinçsizliğin çocuklarına kitap seçimi konusunda yetersizlikler oluşturduğunu tespit etmiştir. Oysa her çocuğun çok boyutlu gelişimi için eşit koşullar altında bilgi ve materyale sahip olması temel haklar arasında yer almaktadır (Karabay, Ası ve Atan, 2016). Çakmak ve Yılmaz (2009)'ın yapmış oldukları araştırma sonuçları ailelerin, çocuklara okuma çevresi oluşturma ve çocukların okumaya hazır bulunuşluklarının sağlanması için yol gösterici role sahip olduğunu ve ailenin yanı sıra arkadaş grubunun, çevrenin, eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin de bu hazırlık döneminde yer alan diğer önemli unsurlar olduğunu göstermiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kitaplarla erken dönemde tanışmaları, okuma alışkanlığı edinmeleri, dil kazanımını gerçekleştirerek yetersizliklerini kapatmaları açısından okul öncesi kurumlarının yapısı, niteliği ve işlevselliği önem kazanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011; Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell, Pelatti, 2016). Araştırmacılar tarafından kurumlardaki çocuk kütüphanelerinin zenginleştirilmesinin çocuğun dil ve bilişsel gelişimine önemli katkısı olduğu vurgulanmıştır (Demircan, 2006; Çakma ve Yılmaz, 2009). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarındaki okuryazarlığa teşvik edici fiziksel ortamların, örneğin, edebi eserler, yazılı materyaller, teknoloji gibi, bir arada kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Dynia, Schachter, Piasta, Justice, O'Connell, Pelatti, 2016). Çocukta okuma sevgisinin gelişmesi için ileri sürülen bu adımların yapılabilmesi için öğretmenlerin hikaye kitaplarını etkili ve verimli kullanmaları konusunda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011).

Öğretmenlerin birçok açıdan duyarlı hareket etmesi, alanında gelişmiş çağdaş çocuk yazarlarını takip ederek edebi yenilikler ile kendini yenilemesi, hızlı değişim ve gelişim içinde olan çocukların beklentilerine, ilgilerine ve gereksinimlerine yönelik donanım içinde olması gerekmektedir (Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, 2011). Bunun yanı sıra öğretmenlerin kitap seçimi ve okuma konusunda da iyi birer model olmaları beklenmektedir. Ayrıca eğitimcilerin çok çeşitli materyaller ile çocukların ilgilerini nasıl çekecekleri ve bu materyallerle nasıl bağlantı kurmalarını sağlayacakları konusunda yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir (Karabay, Ası ve Atan, 2016). Oysa Gönen, Ertürk ve Özen Altınkaynak, (2011) yapmış oldukları çalışma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrasında çocukların okuma amaçlarını belirlerken, okuma alışkanlıklarını kazandırırken, okuma köşelerini oluştururken, farklı hikaye anlatma teknikleri kullanırken, çocuk kitapları için tema seçerken yenilikçi ve yaratıcı uygulamalar kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin fen hikaye

kitapları kullanma stratejilerinin yanı sıra bu tür kitapları seçme ve kullanma durumlarının incelenmesinin okulöncesi fen okuryazarlık alanında çalışılması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir.

Amaç ve alt problemler

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin fen konulu öykü kitaplarını seçme ve kullanma durumlarına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1- Fen öykü kitabı seçme konusundaki yeterliliklerine ilişkin düşünceleri nelerdir?
2- Fen öykü kitabı seçerken göz önünde bulundurdukları kriterler nelerdir?
3- Fen öykü kitaplarını kullanmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomonolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılması olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Uygulama sürecinde okul öncesi öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde fen öykü kitaplarını seçme ve kullanma tercihleri sorulmuş ve öğretmenlerde konu ile ilgili olarak var olan olgular incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin fen hikaye kitapları seçme ve kullanma deneyimlerine ve öğretmenlerin kişisel düşüncelerine önem vermektedir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcı olarak Kırşehir il merkezinde yer alan devlete bağlı üç okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 22 öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların belirlenmesi aşamasında araştırma problemlerine cevap bulanacağına inanılan öğretmenlerin seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmacı mevcut çalışmayı kent merkezinde bulunan birçok okul yerine sıra dışı özellik göstermeyen üç okulda yürütmüştür. Eğitim kurumlarının özellikleri incelendiğinde; büyüklükleri, fiziksel ve araç-gereç olanakları, performansları bakımından ortalama düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bazı demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların demografik özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Deneyim (Yıl)	Okul
P1	Kadın	9	S1
P2	Kadın	16	S1
P3	Kadın	14	S1
P4	Kadın	34	S1
P5	Kadın	12	S2
P6	Kadın	10	S2
P7	Kadın	12	S2
P8	Kadın	20	S2
P9	Kadın	15	S2
P10	Kadın	9	S2
P11	Kadın	21	S2
P12	Kadın	9	S2
P13	Kadın	13	S2
P14	Kadın	23	S2
P15	Kadın	14	S3
P16	Kadın	6	S3
P17	Kadın	10	S3
P18	Kadın	13	S3
P19	Kadın	10	S3
P20	Kadın	21	S3
P21	Kadın	21	S3
P22	Kadın	15	S3

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin fen öykü kitaplarını seçme ve kullanma durumlarını açığa çıkarmayı amaçlayan, dört açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği kişilerin deneyim, düşünce, tutum, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlarını belli bir amaç için anlaşılır kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan yüz yüze görüşme ile katılımcıların ilgilenilen duruma ilişkin detaylı tanımlamalar yapmaları sağlanmıştır. Görüşme formunun ilk sorusunda öğretmenlerin *Türkçe, Sanat, Drama, Müzik, Hareket, Oyun, Fen, Matematik, Okuma Yazmaya Hazırlık ve Alan Gezileri* etkinliklerinikullanma sıklığına göre sıralamaları istenmiştir. İkinci görüşme sorusu öğretmenlerin hikaye kitaplarını seçme yeterliliklerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Üçüncü görüşme sorusunda öğretmenlerin hikaye kitaplarını seçerken göz önünde bulundurdukları kriterleri açığa çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Son olarak dördüncü görüşme sorusunda fen öykü kitaplarını kullanma durumları gerekçeleriyle birlikte istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada Okul öncesi öğretmenlerine Görüşme Formu uygulanırken; ulaşılabilen anaokullarına gidilmiş ve gönüllü olan okul öncesi öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme formları dağıtılmıştır. Öğretmenlerin görüşme formunun sorularına cevap verirken samimi ve onları gerçekten yansıtıcı cevaplar vermeleri istenmiştir. Öğretmenlerden form ile ilgili gelen sorular anında cevaplanmıştır.

Verilerin Analizi

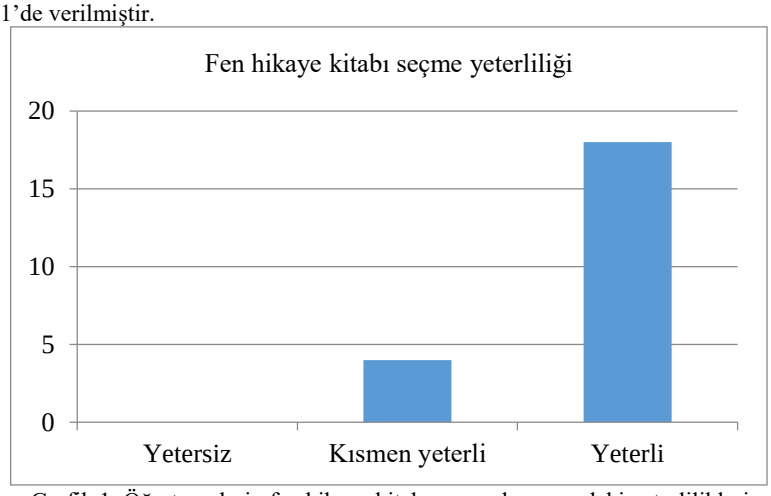
Verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır (Creswell, 2012). Bu analizde ilk olarak öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar transkript edilmiştir. Ardından veri ayıklama basamağında ham veriler araştırmanın amacına uygun olacak şekilde indirgenmiştir. Ardından kodlar oluşturulmuştur. Son olarak benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin yazdıkları ifadeler, fen hikaye kitaplarını seçme konusundaki öncelikleri, önemsedikleri veya bilmedikleri, ihmal ettikleri özellikler tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlik yapan katılımcıların fen etkinliklerinin de yer aldığı on etkinliği tercih etme sıklıklarına göre sıralamaları istenmiştir. Etkinliklerin tercih edilme sıralamasında 1 ve 3. sıra arasında kullananlar ‘ fazla önemseyen’, 4. ve 7. sıra arasında kullananlar ‘orta düzeyde önemseyen’ 8 ve 10. sıra arasında kullananları ise ‘az önemseyen’ olarak derecelendirilmiştir. Katılımcıların fen etkinliklerini tercih etme durumları incelendiğinde; 2 öğretmenin (%9) fen etkinliklerini fazla önemsediği, 18 öğretmenin (%81) orta düzeyde önemsediği, 2 öğretmenin (%9) ise az önemsediği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında fen etkinliklerini tercih etme düzeyinin çoğunlukla orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin hikaye kitabı seçme durumları

Öğretmenlere fen hikaye kitapları seçerken kendilerini yeterli görüp görmedikleri gerekçeleriyle birlikte sorulduğunda alınan cevaplar aşağıdaki Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Öğretmenlerin fen hikaye kitabı seçme konusundaki yeterlilikleri

Grafik 1 incelendiğinde, 4 öğretmenin (%18) hikaye kitaplarını seçme konusunda kısmen yeterli olduğu, 18 öğretmenin (%82) ise yeterli olduğunu görülmektedir. Öğretmenlerin fen hikaye kitabı seçme konusundaki algıları yukarıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin fen hikaye kitabı seçme ve kullanma durumlarının incelenmesi için elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Öğretmenlerin fen hikaye kitaplarını seçme durumu*

Durumlar	Kod	Tema
	Çocukların seviyelerini ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurma (f=6)	Pedagojik yeterlilik
	İçerik ve materyal kalitesi (f=2)	

Fen hikaye kitabı seçme durumu	Kendini seçim konusunda yeterli hissetme (f=3)	
	Öğretmenin feni sevmesi (f=1)	Fene yönelik ilgi
	Öğretmenin deneyimlerine güvenmesi (f=6)	Deneyim
	Öğrencilerin ilgisini çekmesi (f=1)	Motivasyon
	Çocuğun seviyesine uygun kitaplar seçememe (f=1) Öğretmenin kitap kullanma konusunda isteksiz olması (f=1)	Pedagojik yetersizlik
	Yeterince kitap tanıtımının yapılmaması (f=2)	Destek eksikliği

Tablo 2 incelendiğinde, fen hikaye kitabı seçiminde kendisini yetersiz olarak algılayan öğretmenler "pedagojik yetersizlik" ve "destek eksikliği" temalarını ileri sürerek fen hikaye kitaplarını seçme konusunda kısmen yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Pedagojik yetersizlik temasına örnek olarak P7 kodlu öğretmen "*Bazen yetersizlikler gösterdiğim oluyor çocukların seviyesinden yüksek kitaplar seçiyorum.*" şeklinde açıklama yapmıştır. Destek eksikliği temasına yönelik P13 kodlu öğretmen "*Çok yeterli görmüyorum. Yeterince tanıtım gelmiyor.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Fen hikaye kitabı seçiminde kendini yeterli gören öğretmenlere kendilerini yeterli görme nedenleri sorulduğunda "pedagojik yeterlilik", "fene yönelik ilgi", "deneyim", "motivasyon" gibi temalardan kaynakladığını belirtmişlerdir. Pedagojik yeterlilik temasına bir örnek olarak P3 kodlu öğretmenin yazılı ifadesi incelendiğinde "*Evet yeterli görüyorum. Çünkü öğrencilerin gelişim seviyelerini ve amaç ve kazanımlarını biliyorum. Bu hedeflere yönelik kitabı seçmekte de zorlanmıyorum.*" şeklinde görüş belirtmiştir. Deneyim temasına bir örnek olarak P20 kodlu öğretmenin görüşleri incelendiğinde "*Tecrübelerime dayanarak ve okuduğum kitapların çocukların ilgisini çekmesi en büyük teyididir.*" şeklinde bir görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin hikaye kitabı seçme kriterleri

Öğretmenlere fen hikaye kitabı seçerken hangi kriterleri dikkate aldıkları sorulduğunda elde edilen veriler Tablo 3'te verilmiştir.

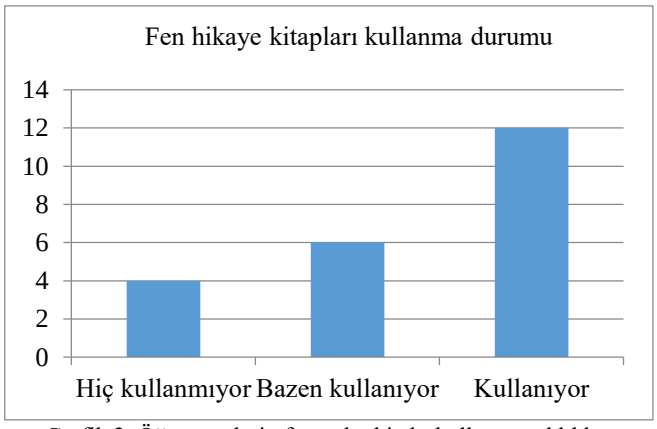
Tablo 3. *Öğretmenlerin fen hikaye kitaplarını seçim kriterleri*

Durumlar	Kod	Tema
Fen hikaye kitabını seçme kriterleri	Çocukların yaş düzeyleri ve gelişim özellikleri (f=8)	Çocuğa görelik
	Dikkat çekici (f=3) Yapılan etkinliği destekleyici özellik (f=3)	Öğretmeyi destekleme
	Görsellik ve içerik özelliği (f=11) Hatasız olma (f=1)	Nitelik
	Öğretim programına uygunluk (f=2) Konu ve resim uygunluğu (f=1)	Uyum
	Çocuğun öğrenmesini kolaylaştırma (f=4) Çevre bilinci oluşturma (f=1)	Öğrenmeyi destekleme

Tablo 3'te öğretmenlere fen hikaye kitabı seçerken hangi kriterleri dikkate aldıkları sorulduğunda öğretmenlerden "çocuğa görelik", "öğretmeyi destekleme", "nitelik", "uyum", "öğrenmeyi destekleme" temalı cevaplar alınmıştır. Çocuğa görelik temasına yönelik P1 kodlu öğretmenin yazılı ifade incelendiğinde "*Çocukların yaş düzeylerine ve gelişim özelliklerine dikkat edilmeli.*" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğretmeyi destekleme temasına ilişkin P2 kodlu öğretmen ifadesinde "*Anlattığım etkinliği pekiştirici özellikte olmasına dikkat ederim.*" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Nitelik temasına yönelik olarak P10 kodlu öğretmen "*Resimler büyük ve anlaşılır olmalı. Yazıdan ziyade resim olmalı.3 boyutlu resimlerde kullanılabilir.*" şeklinde yazılı açıklama yapmıştır. Uyum temasına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde P15 kodlu öğretmen "*Amaç ve kazanımlara uygun olmalı. Gelişim özelliklerine ve yaş gruplarına uygun ve destekleyici nitelikte olmasına dikkat ediyorum.*" şeklinde bir açıklama yapmıştır. Öğrenmeyi destekleme temasına ilişkin P4 kodlu öğretmenin ifadesi incelendiğinde "*Resimlerine, renklerine, çocuklara neler kazandırabileceğine bakarım.*" Şeklinde açıklama yapmıştır.

Öğretmenlerin hikaye kitabı kullanma durumları

Öğretmenlere fen öykü kitapları kullanıp kullanmadıkları gerekçeleriyle birlikte sorulduğunda alınan cevaplar aşağıdaki Grafik 2'de verilmiştir.



Grafik 2. Öğretmenlerin fen öykü kitabı kullanma sıklıkları

Grafik 2 incelendiğinde, 4 öğretmen (%18) hikaye kitaplarını kullanmadığını, 6 öğretmen (%27) hikaye kitaplarını ara sıra kullandığını, 12 öğretmen (%55) ise fen hikaye kitaplarını sık sık kullandığını belirtmiştir.
Öğretmenlere fen öykü kitapları kullanıp kullanmadıkları gerekçeleriyle birlikte sorulduğunda alınan cevaplar aşağıdaki Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin fen hikaye kitaplarını kullanma durumu*

Durumlar	Kod	Tema
Fen hikaye kitabı kullanma durumu	Kitap alma olanağının olmaması (f=1) Fen hikaye kitabına sahip olmama (f=2)	Materyal eksikliği
	Çocuğun bilişsel gelişimine katkı (f=1) Çocuğun ilgisini çekme ve merak uyandırma (f=3) Çocuğun kalıcı öğrenmesini sağlama (f=5) Çocuğun fen olaylarını daha iyi anlamasını sağlama (f=6)	Öğrenmeyi destekleme
	Soyut kavramların somut olarak daha iyi anlaşılır anlatılması (f=2) Görsel materyallerden faydalanma (f=1) Görsellik açısından ilgi çekici olmalı kullanılmalı (f=3)	Öğretmeyi destekleme

Tablo 4 incelendiğinde, fen hikaye kitabı kullanmayan öğretmenler "materyal eksikliği" temasından dolayı bu tür kitapları kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma bir örnek olarak P2 kodlu öğretmen yazılı ifadesinde "*Fen öykü kitapları almak için olanağım olmadı.*" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Fen hikaye kitaplarını bazen kullanan öğretmenler "alan bilgisi eksikliği" ve "materyal eksikliği" gibi olumsuz temalar ve "öğrenmeyi destekleme" ve "öğretmeyi destekleme" gibi olumlu temalardan dolayı bazen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara bir örnek olarak P11 kodlu öğretmen yazılı ifadesinde "*Bu konuda çok yaygın kitaplar bulunmamaktadır. Bulduğum zaman mutlaka kullanırım. Daha kalıcı öğretimi sağlıyor.*" şeklinde açıklama yapmıştır. Fen hikaye kitabı kullanan öğretmenler ise bu materyallerin "çocuğun bilişsel gelişimine katkı", "öğrenme ve öğretmeyi destekleme" gibi olumlu temalarından dolayı kitapları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunlara bir örnek olarak P5 kodlu öğretmen yazılı ifadesinde "*Eğitimde görselliğin önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuklar konuları görerek, uygulayarak öğreniyor.*" şeklinde görüş belirtmiştir.

4. Sonuçlar ve Öneriler

Öğretmenlerin fen hikaye kitabı seçme yeterlilikleri incelendiğinde, 18 öğretmen yeterli düzeyde kitap seçebildiğini ancakdört öğretmen kısmen seçebildiğini belirtmiştir. Hikaye kitabı seçiminde kendini yetersiz gören bazı öğretmenler kitapların okullara temin edilmesi konusunda yeterli desteği alamadıklarını belirtmiştir. Bazıları ise pedagojik yetersizliklerine dikkat çekerek çocukların seviyesine uygun kitap seçemediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin kitap seçme konusundaki yetersizlik kaynaklarının bireysel ve çevresel nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri lisans döneminde çocuk edebiyatı dersi gibi dersleri almadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin fen hikaye kitabı seçerken hangi kriterleri dikkate aldıkları incelendiğinde içerik özelliğinden ziyade daha çok fiziksel özelliklerin dikkate alındığı görülmektedir. Öğretim programına uygunluk, resim ve konu uyumluluğu, bilimsel hatalardan arındırılmış olma gibi içerik ile ilgili önemli kriterleri dikkate alan öğretmen az sayıdadır. Bu durum öğretmenlerin fen hikaye kitaplarını diğer hikaye kitapları gibi kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Oysa literatürde farklı alanlarda hazırlanmış çocuk kitaplarının kendi alanına özgü bir takım kriterleri olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde Bozkurt (2016) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin çocuk kitaplarını seçerken, en çok yaş seviyesine uygun, resimli ve kaliteli, yazı puntosu uygun, bilgilendirici, görsel olarak ilgi çekici, hayal gücünü geliştiren ve değerleri anlatan kitapları seçmeye dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.Fen hikaye kitaplarını kullanmayan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, öğretmenlerde bu kitapların bulunmamasından dolayı öğretim etkinliklerinde kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin fen etkinliklerini önemseme durumları incelendiğinde sadece bir öğretmenin fen etkinliklerini önemsemediği oysa diğer üç öğretmenin ya fazla ya da orta düzeyde önemsediği görülmektedir. Buradan, fen hikaye kitaplarını kullanmayan öğretmenlerin fen etkinlikleri için bu tür kitaplar yerine başka öğretim materyallerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin görüşlerinde fen kitaplarının öğretim için gereksiz olduğuna yönelik olumsuz görüşlerin olmaması bu öğretmenlere kitap desteğinin verilmesi durumunda öğretim faaliyetlerinde fen hikaye kitaplarını kullanabileceklerini gösterebilir. Fen hikaye kitaplarını ara sıra kullanan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, fen konularıyla ilgili alan bilgisi yetersizliği ve fen hikaye kitabı materyallerinin bulunmaması gibi olumsuz nedenler ile bu materyallerin öğrenme ve öğretmeyi desteklediği düşüncesinden dolayı ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Gönen, Ertürk ve Altınkaynak (2011) yılında yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin bir kitabı okumadan önce yaptıkları faaliyetler hakkında yeterince özen göstermedikleri, kitap okurken ise yaptıkları aktivitelerin yanlış uygulamalar içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca okuma sonrası yapılan aktivitelerde yeni ve yaratıcı uygulamalar görülmemiştir.

Kitap seçimi konusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde kitap seçimi konusunda kendini yetersiz hisseden öğretmenlerin pedagojik eksikliklerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumda olan öğretmenlerin eğitilmesi amacıyla profesyonel gelişim kurslarında öğretmenlere hikaye kitabı seçimi konusunda hangi kriterlere dikkat etmeleri gerektiği noktasında eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin kitap seçimi kriterleri incelendiğinde çoğunlukla kitapların fiziksel özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Kitabın programa uygunluğu, resim-konuuyumluluğu, içeriğin bilimsel hatalardan arındırılmış olması gibi kriterleri göz ardı ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu eksikliklerin üstesinden gelebilmeleri için üniversite-okul iş birliği kapsamında öğretmenlerin uzmanlardan profesyonel gelişim kursları almaları önerilmektedir. Fen hikaye kitaplarını kullanmayan veya ara sıra kullanan öğretmenler bu durumun nedeni olarak böyle bir yöntemin etkili olmadığını, konu ile ilgili alan bilgisine sahip olmadıkları, materyal temin etmede sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim gördükleri alan itibariyle fen konularına uzak olmaları hikaye kitaplarını kullanmalarını sınırlayıcı bir etki olabilir. Bunun için özellikle lisans döneminde fen eğitimi dersinde alan bilgisinin yanı sıra öğretmen adaylarına yazılı ve görsel öğretim materyalleri tasarımları yaptırılabilir.

Kaynakça

Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2018). Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth graders. *Parenting*, *18*(4), 240-258.

Bozkurt, M. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının seçimine yönelik görüşleri. *International Journal of Humanities and Art Researches*, *1*(1), 83-99.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, L. (2007). *Research methods in education* (Sixth edition). London and New York, NY: Routledge.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, *23*(3), 489-509.

Demircan, C. (2006). Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinin halk kütüphanelerine devredilmelerinden önceki niceliksel durum (1995-2000). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 20*(2), 177-194.

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(2), 239-263.

Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.).*Çocuk edebiyatı içinde* (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.

Gönen, M., Ertürk, H. G., & Altınkaynak, Ş. Ö. (2011). Examining the preschool teachers' use of different approaches ın children's literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 4098-4104.

Gonen, M., Karakus, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutas, Z., & Kahve, O. (2016). Analysis of children's picture books in terms of certain variables on content and ıllustration features. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe Unıversıty Journal Of Education*, *31*(4), 724-735.

Karabay, Ş. O., Ası, D. Ş. ve Atan, S. (2016). Araştırmacı ve öğretmen görüşleri açısından okul öncesi sınıflarındaki kitap merkezlerinin çeşitli özelliklerinin incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, *30*(3), 415-433.

Kaya, V. H. (2017).Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *46*(215), 193-207.

Kocabas, İ. (1999). Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri ve 1997 Yılını Kapsayan Bir Degerlendirme (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği, 28*(3), 323-332.

Tanju, E. H. (2013). Edebi türler açısından çocuk edebiyatı. In Gönen, M. (Eds.), *Çocuk edebiyatı*, (pp.93-158). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Yeterlikleri*

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Yaşar KAZU
Fırat Üniversitesi
iykazu@firat.edu.tr

Hüseyin ÇAM
Fırat Üniversitesi
huseyin4638@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmen yeterliği kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması modelinde olan bu çalışmada konu ile ilgili daha önce yayımlanmış olan makale, bildiri ve belgeler incelenmiştir. Günümüzde çağın eğitim gerekleri, eğitim ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir. Bu anlayış, öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilere olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmalı, farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencileri dikkate almalı, öğrencilerde analitik ve yaratıcı düşünceyi geliştirici çalışmalar yapmalı, öğrencilerin kendilerini tanımalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalı, eğitim öğretim sürecini etkin şekilde planlayabilmeli ve alanına ilişkin entelektüel bilginin yanı sıra gerekli mesleki becerilere sahip olmalıdır. Öğretmenin kendisinden beklenen bu nitelikler, öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır. Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacı, ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansımalarından doğmuştur. Yeterlikler yenilenirken; öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi, öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesine yardımcı olunması, yeterliklerin yakından izlenip sonuçlarının etkili bir biçimde değerlendirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, öğretmen niteliği, öğretmen yeterlikleri.*

Teacher Competences

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Yaşar KAZU
Fırat University
iykazu@firat.edu.tr

Hüseyin ÇAM
Fırat University
huseyin4638@gmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to provide a better understanding of the concept of teacher competence. In this study, (which is) a literature review model of qualitative research methods was used and previously published articles, papers, documents related to the subject were examined. In today's world, educational necessities, new meanings of education and teaching, differentiated needs of students, new approaches on individual training load new responsibilities in professional sense to teacher professionally. This understanding requires teachers to be constantly developing individuals. Teachers should create a positive learning atmosphere for (the) students, keep in mind the students having different learning needs, develop analytical and creative thinking in the students, and help them identify and improve themselves. They should also have strong communication skills, plan teaching and education process effectively and possess intellectual knowledge of their field as well as the necessary occupational skills. These qualities, which are expected from the teacher (himself) , form the basis of teacher competences. The need for the renewal of teacher competencies in our country has arisen from the reflection of national and international developments in the field of education. Because the competences are renewed; the aim of this work determined as to train the students according to the needs of our age, to help improve the status of the teaching profession, to closely monitor the competencies and to evaluate the results in an effective way.

Key Words: *Education, teacher qualification, teacher competence.*

* Bu Çalışma 6-8 Eylül 2018 tarihlerinde Amasya/Türkiye'de gerçekleştirilen 1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (ILTER CONGRESS) sözlü olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Geçmişten beri insanlar eğitime önem vermişlerdir. Eğitim; bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993: 12).**Eğitim**(Osm.: terbiye/Fr.-İng: education, pedagogie): Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim, hayat boyu sürer; planlı ya da tesadüfi olabilir (Akyüz, 2013: 2).Eğitim insanlığın var oluşundan bu yana süregelen vazgeçilmez bir olgudur. Her milletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem, o toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik değerlerine bağlı olarak kurulur ve geliştirilir. Başka bir söyleyişle; her eğitim sistemi ait olduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini gerçekleştirmek yükümlülüğündedir. Toplumun eğitimden beklediği değerleri yerine

getirmede en önemli faktör öğretmen faktörüdür (Azar, 2011: 36).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenliğin alan bilgisi ve meslek bilgisi ile gerçekleştirileceği ifade edilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin başlıca sahip olması gereken özellikleri ise, kişisel özellikler ve yeterlikleridir. Öğretmenlik mesleğinde bu özellikler mesleğin etkililiği ve kalitesi açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Çünkü eğitim ve öğretim için gerekli hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği hedeflere ulaşma açısından ne kadar organize edilirse edilsin, o hedeflere ulaşmanın önemini kavrayan öğretmenler tarafından yürütülmedikçe, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2001, akt: Kutluca Canbulat, 2014, 2).Eğitim öğretimde öğretmenin etkisi ve rolleri her geçen gün daha da artmaktadır. Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştiren hep öğretmenlerdir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1999:9).

Eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel öğesi bulunmaktadır. Bu üç temel öğe öğrenci, öğretmen ve programdır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç öğenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu öğelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. Bu öğelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak öğretmen öğesi ayrıca önem arz etmektedir (Karagözoğlu vd. 1995: 209).Çünkü iyi ve nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler yapar. Bundan dolayı, "Bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir" denilebilir. İyi bir öğretmenin iki temel özelliğe sahip olması gerekir: Mesleki özellikler, kişisel özellikler. Mesleki özellikler, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisidir. Kişisel özellikler, kişinin mesleğe yatkınlığı, öğretmenliğin gerektirdiği örnek olma niteliklerini içerir (Kavcar, 2002:1).Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, mesleğin tanımındaki temel özellikleri taşımasından dolayıdır. Bunlar arasında, öğretmenlerin sosyal yaşamda önemli görevlerinin bulunması, mesleki uzmanlık bilgilerini gerektirmesi, bazı etik kurallarının ve davranış özelliklerinin bulunması vardır(Akyüz, 2012, 33).Öğretmenlerin bu değişimi anlayabilmeleri ve yönetebilmeleri için mesleki standartların, diğer bir deyişle yeterliklerin belirlenmesine gereksinim duyulduğu açıktır (Tanrıverdi ve Apak, 2013, 301).

Eğitimde nitelik geliştirme aslında öğretmenin niteliğini geliştirmekle eş anlamlıdır. Öğretmenin niteliği eğitimin, eğitimin niteliği toplumun niteliğinin yükseltilmesinde temel ögelerdir. Bu varsayıma göre öğretmenin niteliği, nitelikli eğitim için temel oluşturur (Ataünal, 2003:58).Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği, bu yeterlik ve nitelikleri ne ölçüde edinmeleri gerektiği veya öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği, oldukça geniş konulardır (Gelen ve Özer, 2008).Öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi, ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin bir "ihtisas mesleği" olduğu vurgulanmaktadır. Aynı Kanunun 45'inci maddesinde "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" ifadesi yer almaktadır. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 15. maddesinin (a) fıkrası gereği öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne verilmiştir. Bu fıkraya göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden "Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturması, bu amaçla ilgili birim kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması" beklenmektedir (MEB, 2017: 5). Öğretmen yeterliğine geçmeden önce konu ile yakından ilgili olduğu için Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen niteliği konuları kısaca incelenecektir.

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme

Türk eğitim tarihi, en eski tarihlerden itibaren Türk Milleti'nin öğretmenlere, eğitimcilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu eğitimciler, örgün eğitim ve yaygın eğitim yoluyla öğretim ve eğitim yapmışlardır. Türkler her zaman eğitime önem vermiş ve öğretmene saygı duymuştur (Çam, 2014, 97). Öğretmenlik, toplumun yapısını şekillendiren ve toplumu yönlendirerek topluma ışık tutan bir meslektir. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin niteliğinin arttırılması, eğitimin nitelikli olmasını ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi konusunda geçmişten günümüze bir takım çalışmalar yapılarak öğretmen niteliği arttırılmaya çalışılmıştır (Özonay, 2004). Türkiye Cumhuriyeti'ni kuranlar, o zamanki yoksulluk ve yoksunluklar içinde bile öğretmen niteliği üzerinde ısrarla durmuşlardır (Kavcar, 2002: 12). Bursalıoğlu'na göre (1994: 41), okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, devletin öğretmen için yetişme ve çalışma ölçüleri koymasıyla olmaktadır. Ancak, geçmişten günümüze öğretmen yetiştirmede ortaya konulan ve uygulanan ölçütlerin çoğu zaman karmaşık, çelişkili ve yeterli olmadığı görülmektedir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusundaki çalışmalardan YÖK (2007) tarafından yayımlanan rapora göre, cumhuriyetin başlangıç yıllarından beri hükümetler tarafından eğitim sisteminin en öncelikli konularından biri öğretmen yetiştirmedir.

Özellikle de ilkokullara öğretmen yetiştirme konusu üzerinde her dönem durulmuş ve 1923-1981 döneminde ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı "İlk Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuştur. Ortaokullara öğretmen yetiştirmede ise temel kaynak "Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri" olmuş ve bu okullar 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar "Yüksek Öğretmen Okulu" adıyla var olmuşlardır. Liselere öğretmen yetiştirmede 1923-1981 yılları arasında iki kaynaktan söz etmek mümkündür. Bunlar "Yüksek Öğretmen Okulları" ve "Üniversiteler" dir. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle MEB'e verilmiş olsa da üniversitelerin de öğretmen yetiştirmede sürekli olarak önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. 1982'de ise öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere geçişi söz konusu olmaktadır (Yavuz,Özkaral, ve Yıldız, 2015, 62).1982'ye kadar öğretmen yetiştirmeye yönelik politikalarda, amaçlar ve programlar yönünde sık sık değişiklikler olmuş, siyasi çıkar ve düşüncelerin etkisiyle nicelik ön planda tutulmuş ve nitelik göz ardı edilmiştir. Öğrenci sayısında yıllar itibariyle ortaya çıkan artışlar öğretmen açığının değişik yöntemlerle giderilmesini zorunlu kılmış, böylece zaten çok kaynaklı olan öğretmen yetiştirme ölçütlerine, daha da farklı ve aralarında bir uyum bulunmayan başka yetiştirme kaynakları eklenmiştir. 1982 tarihinde öğretmen yetiştirme görevi, 41 Sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile üniversitelere devredilmiştir. Böylece öğretmen yetiştirme sistemi yeni statü ve yapıya kavuşturulmuştur. Yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri, eğitim fakülteleri adıyla yeniden teşkilatlandırılmıştır. Bundan böyle öğretmen yetiştirme işi üniversitelere, istihdam işi ise Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Duman,1988).

Ülkemizin ihtiyaçları, insan gücü planlaması, nitelikli ve uygun sayıda öğretmen yetiştirme, Milli Eğitim Bakanlığı ile sağlıklı ve sıkı ilişkiler gibi önemli konular nedeniyle eğitim fakültelerinde ve öğretmen yetiştirip atama sisteminde köklü bir düzenlemeye gerek vardı. 1982'de veya o yıllarda yapılması gereken düzenleme, ancak 15 yıl sonra gündeme alınmıştır (Kavcar, 2002, 5). Türkiye'de 1996 yılına kadar öğretmen yetiştirme uygulamalarındaki aksaklıklar dikkate alınarak 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması süreci ile öğretmen yetiştirmede nitelik ön plana çıkarılmıştır. Böylece ilköğretime ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme üniversitelerin çatısı altında eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakültelerinde gerçekleştirilmiştir(Azar, 2011, 37).

Öğretmen Nitelikleri

Nitelik: Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğünde: 1- *isim* Bir şeyin nasıl olduğunu belirten, onu başka şeylerden ayıran özellik, vasıf, keyfiyet. 2- Bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite. 3- *Felsefe* Bireyi nesne veya yaşantının bir yönünü ötekilerden ayırt etmeye yarayan ve ölçülebilen özellik, keyfiyet anlamlarına gelmektedir.

Öğretmen, eğitimin kilit adamı, yaratıcısı, yaşatıcısı, hayata geçiricisi ve uygulayıcı gücüdür (Kuran, 2002). Öğretmen resmi ya da özel bir eğitim kurumunda kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişidir (Öncül, 2000; akt: Elyıldırım, 2006, 4).Öğretmenlik Mesleği: Eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile alanında özel uzmanlık bilgi ve becerisine sahip olan ve mesleki yeterlilik gerektiren bir uğraşı alanıdır (Şişman ve Acat, 2003, 237). Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavratabilme beceri ve duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabilecekleri onurlu bir meslektir (Elyıldırım, 2006, 7).Öğretmenlik mesleği halen kutsal olarak nitelendiren ve değerli görülen bir meslektir. Çünkü öğretmenler toplumu oluşturan bireylerin eğitimi üzerinde doğrudan etki bırakan kişilerdir. Bu çerçeveden bakıldığı zaman eğitimin en önemli parçalarından olan öğretmenlerin nitelikleri de önem kazanmaktadır. Okullarımızda etkili bir öğretimin yapılabilmesi nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Seferoğlu, 2004, 40).

Bir ülkenin başarısı-kalkınmışlığı o ülkenin bireylerinin dolayısıyla toplumun eğitim kalitesi ile paralel olduğu unutulmamalıdır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008, 178).Her mesleğin ürünlerindeki hatalarını telafi etmek mümkündür; ancak, öğretmenin ürünündeki hataları telafi etmek çoğu zaman mümkün değildir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007, 222).Eğitim, mevcut değerleri yeni kuşaklara aktararak sosyalleşmeyi sağlamak, bireysel yeteneklerin keşfedilmesi ve geliştirilmesinde bireye yardım ederek kişilik kazanmasını sağlamak, hayatını sürdürebilmek ve toplumsal yaşama katkıda bulunmak üzere, bireylerin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve davranışlar ile iş görme alışkanlığı kazandırarak meslek sahibi olmalarını sağlamak gibi birçok önemli işlevi yerine getirir. Eğitim sistemlerinin bu temel işlevleri etkin olarak yerine getirebilmesi, sistem içerisinde yer alan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Bu nedenle bir ülkede eğitimle ilgili çıktıları iyileştirmenin yolu, öğretmen niteliklerini geliştirmekle olur. Öğretmenler eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi ve uygulayıcısı olarak eğitim sisteminin en hayati öğesi olduğu için, nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı her zaman toplumların gündeminde önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2017: 1).

Hiç gözden uzak tutulmaması gereken önemli bir nokta, iyi ve nitelikli öğretmen için nitelikli veyetenekli adaylar gerektiğidir. Üniversite mezunu olan herkes öğretmenlik yapamaz. Herkes öğretmen olursa, öğretmenliğin bir meslek olarak sayılmadığı anlaşılır. (Kavcar, 2002,11).Bu durum karşısında öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarına da büyük görev düşmektedir. Bu kurumlar gerekli yeterliliklere ve mesleğe karşı olumlu tutumlara sahip öğretmenler yetiştirmek zorundadır. Öğretmenlerin başarılı bir eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştirebilmeleri için kendilerini yeterli olarak hissetmeleri gerekmektedir (Terekeci,

2010, 1).MilliEğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir "uzmanlık" mesleği olarak tanımlamasına rağmen bu görüş kağıt üzerinde kalmıştır. Bakanlık bu mesleğin "uzmanlık" değil, "herkesin yapabileceği bir iş" olduğunu gösteren politikalar izlemiştir. Böylece, ilköğretimde öğretmenlerin geldiği kaynak sayısı günümüzde 433'e çıkmıştır (Akyüz, 2003, 64). Son yıllarda "herile bir üniversite" sloganıyla başlatılan çalışmaların sonucu olarak bugün Türkiye'nin her ilinde en az bir devlet üniversitesi birçok ilde devlet veya vakıf üniversiteleriyle birden fazla olmak üzere açılmıştır. Bu üniversiteler, liseden mezun olduktan sonra yükseköğrenim için üniversitelere giriş sınavlarında (ÖSYS) ter döken gençler açısından umut verici gelişmeler olmakla birlikte pek çok sorunu da beraberlerinde getirmişlerdir. Eğitim fakülteleriyle fen-edebiyat fakültelerinin sayısı artmış ve "Nitelik mi? Nicelik mi?" sorusunun gündeme gelmesine neden olmuşlardır (Akdemir, 2013, 22).

Toplumsal iyileşme ve gelişme sağlanabilmesinde okullar önemli bir yer tutar. Okullarda verilen eğitimin niteliği ise öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesi ile doğru orantılıdır. Nitelikli öğretmenler olmadan okulların başarısının yükseltilmesi, öğrencilerin kişisel gelişimi ve başarısının artırılması mümkün değildir. Bu yüzden öğretmen yetiştiren kurumlara çok fazla sorumluluk düşmektedir (MEB, 2017, 10).Mesleğinin gereklerine göre yetişme, kendini sürekli geliştirme arzusu içinde olma, işini sevme, öğrenciyi merkeze alma, amaçlarını açıkça belirleme ve bunlara ulaşmanın ısrarlı çabası içinde olma, başta gelen öğretmen nitelikleri arasındasayılabilir. Etkili bir öğretmenin nitelikleri ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Bireysel farklılıkları tanımak,
- Mesleğine tutkulu ve sabırlı olmak,
- Öğrencilere destek olmak,
- Kişisel görünüş ve davranışlarına dikkat etmek,
- Öğrencilerin başarısını takdir etmek,
- Esprili ve şakacı olmak,
- Alanı ve eğitimle ilgili yenilikleri takip etmek,
- Öğretmen bilgi ve becerisine sahip olmak,
- Güçlü iletişim becerilerine sahip olmak,
- Anadilini iyi kullanmak ve bu konuda hassa olmak,
- İnsanları ve mesleği sevmek,
- Ülkesine hizmet arzusunda olmak,
- Öğrencileri takdir etmek ve yüreklendirmek (Şişman, 2003; akt: Kara ve Yetkin,2015, 2).

Öğretmen Yeterliliği

Yeterlilik kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlüğünde: 1. Yeterli olma durumu,2. Bir işi yapma gücünüsağlayan özel bilgi, ehliyet. 3. Görevini yerine getirme gücü, kifayet (TDK, 2018), olarak tanımlanmaktadır. Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum vedeğerlerdir (MEB, 2017, 2).Bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır (Şahin, 2004, 59).Kişinin çevredeki belli bir yerde, gerekli bir işi gerekli olduğu zamanda yapabilmesidir (Altaş, 2002, Akt: Elyıldırım 2006). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Örnekleriyle Türkçe Sözlüğü'nde: 1. Bir işi yapma imkân ve gücünü sağlayan özel bilgi, yeterli bilgive ustalığa sahip olma, ehliyet. 2. Vazifesini yerine getirme gücü, kifayet, liyakat (MEB, 2004: 3208) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen yeterlikleri ifadesi, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününü ifade etmek için kullanılmaktadır (Şişman, 2009). Eğitim alanında tasarlanan hedeflere ulaşabilmek, bu sürece yön veren öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleriyle yakından ilişkilidir. Eğitim alanında hayata geçirilen bir yenilik öğretmenler tarafından öğrenme ortamlarına yansıtılmaz ise tasarlanan hedefe ulaşılamayacağı açıktır. Öğretmenlerin temel yeterliklere sahip olması, öğrencilerin başarılarını artırmanın ve kişisel gelişimlerini sağlamalarının anahtarlarından biridir. Bu yüzden hızla değişen dünyada, öğretmenlerin gelişimini teşvik etmek, yeterliklerini ve yeteneklerini artırmak hayati öneme sahiptir (MEB, 2017,4). Terekeci'ye (2010,8) göre, öğretmenlerin yeterlilikleri hakkındaki algıları, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını doğrudan etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmekte, öğretmen özyeterliği "öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim veöğretim verme konusundaki kendilerine güven duyma duygusu veya düşüncesi"(Guskey ve Passaro, 1994,628) olarak tanımlanmaktadır. Eğitimde, öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Son zamanlarda sıkçakullanılan öğretmen yeterlilik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamışbiröğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002,254).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde kullanılacağı alanlar Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları

Eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliliklerinin bilinmesi daha sonra bu yeterliliklerin öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (Yıldızlı, 2011,1). Öğretmen artık bilgiyi depolayan ve onu öğrenciye sunan değil, öğrenciyi bilgiye yönlendiren kişi olmalıdır. Bu yüzden öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikleri ve öğretmenin öğretim ortamında olması gereken etkililiği ve sorumluluğu daha da artmaktadır (Gözütok, 2006).Öğretmenlik mesleği; bilgi, beceri, tutum, fiziksel ortam ve çevresel özellikler gibi birçok değişkeni içinde barındırmaktadır. Bu mesleği yapan bireylerin mesleklerini kendilerinden istenen biçimde yerine getirebilmeleri için olumlu yeterlilik algılarına sahip olmaları gerekmektedir. Yeterlilik algısı; Bandura (1986)'ya göre bireylerin ondan beklenen bir performansı yerine getirebilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkında yargıları ve inançlarıdır (Yıldızlı, 2011,2).

1739 sayılı milli eğitim temel kanununa göre; öğretmenlerde olması gereken yeterlilikler; genel kültür, özel alan ve eğitme-öğretme yeterlilikleri olarak ele alınmıştır. Eğitme-öğretme yeterlilikleri olarak isimlendirilen öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin yeterliliklerdir. Bu yeterlilikler; öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, başarıyı ölçme ve değerlendirme, temel becerileri geliştirme, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul-çevre ilişkilerini geliştirme olarak sınıflandırılmıştır. Çağımızda gerçekleşen yenilikleri anlayabilmek ve bunlara uyum sağlayabilmek için eğitim politikaları oluşturmak gereklidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim öğretim sistemimizde yer alan öğretmenlerimizin yetkinliklerini artırmak amacıyla 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri oluşturulmuştur.

Öğretmen, sosyal çevre ile iyi ilişkiler içinde olmalı ve öğrencilere gerekli rehberlikte bulunmalıdır. Çünkü öğretmenler öğrencilerin hem öğretmeni, hem annesi hem de babası yerinde olan insanlardır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin aileleri ile sürekli dayanışma içinde kalarak öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme zorluklarını en aza indirmek için çaba göstermelidirler (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010, 58).Terekeci'ye (2010, 7) göre, Öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterlilikleri hakkındaki olumlu görüşleri ile öğrencilerin başarı düzeyi, öğrencilerin motivasyonu ve öğrencilerin yeterlilikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu savunulmakta öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik görüşlerinin, öğretmenlerin öğretme yeterliliğini yordayıcı, öğretmene ait en önemli faktörlerden biri olduğuna inanılmaktadır.

Dünyada yaşanan değişimler karşısında eğitim sistemlerinin, bireylerin kişisel becerilerini, mesleki becerilerini ve sosyal değerlerini geliştirmesine imkân verecek şekilde yenilenmesi bir zorunluluk halini almıştır. Son yıllarda ülkemizde dünyadaki eğilimlere paralel bir biçimde, 21.yüzyıl becerileri olarak sayılan karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerilerini kazanmış ve kendi millî benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirebilmeyi amaçlamaktadır. Söz konusu bu amaçlar, öğretim programları yanında öğretmenin toplum içerisindeki yeri ve sahip olması gereken niteliklerin de tartışılıp, yeniden tanımlanması ihtiyacını doğurmuştur. Yayımlanmasının ardından sahadan elde edilen geri bildirimler ile eğitim alanında ulusal ve uluslararası gelişmeler ışığında ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar çerçevesinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek eğitim paydaşlarının kullanımına sunulmuştur (MEB, 2017, 1)

1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan, öğretmenlere ilişkin modern anlamda standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi yaklaşımı 2000'li yıllarda dünya geneline yayılmaya başlamıştır. Türkiye'de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalara 1998 yılında başlanmıştır. 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan "YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları yapılmış ve Öğretmen Yeterlikleri;

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler,
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler,
- Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma,
- Tamamlayıcı mesleki yeterlikler olmak üzere dört başlık altında sıralanmıştır(MEB, 2017: 6).

Millî Eğitim Bakanlığında Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar ise 1999 yılında başlamıştır. İlk olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu" oluşturulmuştur. Bu komisyon, yeterlilik belirleme sürecinde yabancı ülkelerdeki yeterlik belgelerinden, YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesinden, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi kapsamında geliştirilen dokümanlardan, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen nitelikleri konusunda yürütülen araştırma sonuçlarından ve ilgili kurum ve kuruluşlardan gelen eleştiri ve önerilerden yararlanarak "Öğretmen Yeterlilikleri" belgesini hazırlamıştır. 1739 sayılı Kanuna uygun olarak

- ✓ Eğitme- öğretme yeterlilikleri,
- ✓ Genel kültür bilgi ve becerileri ve
- ✓ Özel alan bilgi ve becerileri

olmak üzere üç başlık altında hazırlanan "Öğretmen Yeterlilikleri", 12/07/2002 tarihli Makam Oluru ile yürürlüğe girmiştir. (MEB, 2017, 6).

Yeterlik belirlemeye ilişkin olarak ülkemizde, 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında bir çalıştay düzenlenmiştir. Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili ülkemizde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından daha önce hazırlanan tüm çalışmalar ile farklı ülkelere ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Başlatılan bu çalışmada öğretmen yeterliklerinin, Avrupa Birliği ülkeleriyle uyumlu olacak şekilde yeniden belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, ulusal ve uluslararası uzmanlar, akademisyenler, öğretmenler ve çok sayıda katılımcının bulunduğu çalıştaylar, pilot uygulamalar ve paydaş görüşleri neticesinde;

a) Kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim,

b) Öğrenciyi tanıma,

c) Öğrenme ve öğretme süreci,

d) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,

e) Okul, aile ve toplum ilişkileri,

f) Program ve içerik bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin yayımlanması sonrasında 23/04/2008 tarihinde Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul etmiştir. Tavsiye niteliğinde olan bu kararla ülkelerin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile ilişkili şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturmaları istenmiştir. Ülkemizde buna uygun olarak 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete'de Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanmış ve böylelikle "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)" yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017, 7).Yeterlik güncelleme çalışmaları sürecinde her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiş, böylece her bir öğretmenin kendi alanına ilişkin yeterliklerini de kapsayacak mahiyette bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuştur. Bu kapsamda güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; "mesleki bilgi", "mesleki beceri", "tutum ve değerler" olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı bulunmaktadır. (MEB, 2017, 8). Buna ilişkin Tablo 1 aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A	Mesleki Bilgi	B	Mesleki Beceri	C	Tutum ve Değerler
A1.	**Alan Bilgisi**	B1.	**Eğitim Öğretimi Planlama**	C1.	**Millî, Manevi ve Evrensel Değerler**
	Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.		Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.		Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2.	**Alan Eğitimi Bilgisi**	B2.	**Öğrenme Ortamları Oluşturma**	C2.	**Öğrenciye Yaklaşım**
	Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.		Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.		Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3.	**Mevzuat Bilgisi**	B3.	**Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme**	C3.	**İletişim ve İş Birliği**
	Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.		Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.		Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
		B4.	**Ölçme ve Değerlendirme**	C4.	**Kişisel ve Mesleki Gelişim**
			Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.		Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden bölümlerden mezun olanların Millî Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak istihdam edilebilmelerine yönelik Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve mülakatlar yapılmaktadır. Bu sınavların Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutum ve değerleri ölçebilecek şekilde yapılandırılması üniversite mezunları arasından öğretmenlik konusunda en yetenekli olanların istihdamını sağlayacaktır (MEB, 2017, 10). Bu çerçevede genel olarak bulunan üç yeterlik alanının altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge şu şekildedir:

Tablo 2: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Detaylı Gösterimi

A	**YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ**
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ	
A1. ALAN BİLGİSİ Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	**A1.1.**	Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
	A1.2.	Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
	A1.3.	Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	A1.4.	Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
	A1.5.	Millî ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	**A2.1.**	Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2.	Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3.	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
	A2.4.	Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
	A2.5.	Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	A2.6.	Alanının öğretiminde millî ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	**A3.1.**	Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.
	A3.2.	Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.
	A3.3.	Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
	A3.4.	Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
	A3.5.	Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	**B1.1.** Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.
	B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.
	B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.
	B1.4. Öğretim sürecini planlarken millî ve manevi değerleri dikkate alır.
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	**B2.1.** Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.
	B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.
	B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.
	B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.
	B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.
	B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.
	B2.7. Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.
B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	**B3.1.** Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.
	B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.
	B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.
	B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.
	B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.
	B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.
	B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşünmelerine yönelik etkinlikler hazırlar.
	B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.
	B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.
	B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.
	B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.
	B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	**B4.1.** Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
	B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
	B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
	B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
	B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

C	YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLÎ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.
	C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.
	C1.3. Öğrencilerin millî ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.
	C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.
	C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.
	C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.
	C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.
	C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.
	C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.
	C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.
	C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.
	C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	C4.1. Mesleğini severek ve isteyerek yapar.
	C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.
	C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.
	C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.
	C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.
	C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.
	C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.

Özellikle öğretmenlik gibi çok boyutlu ve çeşitli yetkinlikler gerektiren mesleklerde, kapsamlı ve gerçekçi bir öz değerlendirme yapmak, referans alınabilecek temel ölçütlerin yokluğunda neredeyse imkânsızdır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri bu anlamda oldukça önemli bir işleve sahiptir (MEB, 2017, 10). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin belirlenerek bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarıyla, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile gerçekleşebilir (Sarpkaya Aktaş, 2017, 1658).Bozdoğan (2003) tarafından yapılan çalışmada ise alanyazında geçen öğretmen yeterliklerini derlenmiş ve etkili bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler ve yeterlilikleri belirtilmektedir. Bunlar, güçlü akademik yeterlik ve alan bilgisi, mesleki olarak kendini yenileme ve geliştirme, yeni öğretim tekniklerini ve kaynaklarını kullanabilme, öğrencileri öğrenmeye güdeleyebilme, sunduğu konuya yönelik etkili öğretim stratejisi geliştirebilme, seçtiği öğretim stratejisini etkili bir şekilde uygulayabilme, değerlendirme, öğrenci performansını takip edebilme, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, güvenilir, açık ve tutarlı olmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme çalışmalarını, aday öğretmen ve mevcut öğretmenlerin; görevindeki gayret, verimlilik ve başarısının tespit edilmesi, bilgi ve beceri düzeyinin belirlenerek gerekli eğitim ihtiyacının belirlenmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması ile ödüllendirilmelerin yapılması amaçlarıyla yürütmektedir. Fakat 9 Temmuz 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanı olarak atanan Ziya Selçuk tarafından performans değerlendirme çalışmaları iptal edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları, yeterlikler çerçevesinde yapılacak öz değerlendirmeler ve performans değerlendirmeleri sonucunda gerçekçi bir biçimde tespit edilebilecek ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik çeşitli politikalar geliştirilebilecektir. Buna göre hizmetiçi eğitim planlamaları yapılacaktır.Sonuç olarak, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri bir öğretmende var olması

gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut biçimde ortaya koyarak bu alanda geliştirilecek politikalara yol gösteren temel bir referans metin işlevi görecektir (MEB, 2017, 11-12).

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan öğretmenlerinnitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerininbelirlenmesine yönelik bir çok çalışma gerçekleştirirken;öte yandan da açılan bu pedagojik formasyon sertifika eğitimiprogramları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterlikleriniğöz ardı ederek öğretmenlik yolunu açmaktadır. Böylelikleoluşan bu ikilem, nitelikli öğretmen yetiştirme konusundakamuoyunda çok ciddi endişeler yaratmaktadır (Azar 2011, 37).

Sünbül ve Arslan'a (2006, 13) göre öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirebilmek için aşağıdaki maddeler sıralanmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek, sosyal beceri, denetim odağı, başa çıkma mekanizmaları, kendini kabul düzeyleri gibi konular yeterlilik algısı konusu ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

- ✓ Öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyebilecek iş ortamından kaynaklanan nedenler araştırılabilir.

- ✓ Öğretmenlerin yeterlilik algısını daha olumlu hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilebilir; özellikle bu seminer ve kurslarda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilebilir.

Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacı, ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim alanına yansımalarından doğmuştur. Yeterlikler yenilenirken; öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına göre donanımlı olarak yetişmelerinin sağlanması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesine yardımcı olunması, yeterliklerin yakından izlenip sonuçlarının etkili bir biçimde değerlendirilmesine imkân verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2017, 3).

Kaynakça

Akyüz, Y. (2003).*Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları,* Eğitimde Yansımalar VII: ÇağdaşEğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (21-23 Mayıs Sivas), Tekışık Yayıncılık, Ankara.

Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1839-1950).*Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y.,(2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2013*. Ankara, Pegem Akademi, 530s.

Akdemir, A.S. (2013). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi veSorunları.* Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/12 Fall 2013, p. 15-28, Ankara.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Azar A.(2011). *Türkiye'deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem:Nitelik mi,Nicelik mi?*, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Cilt1, Sayı 1, Nisan2011, Ss 36-38.

Bursalıoğlu, Z. (1994).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* PEGEM Yayınları No: 9 Ankara.

Bozdoğan, Z. (2003). *Etkili Öğretmen Olabilmek.* Ankara: Eğitimsen Yayınları,

Elyıldırım, Ü. Y. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kars.

Ertürk, S.,(1993).*Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yay., Ankara, 170.

Demir R., ve Murat M. (2017). *Öğretmen Adaylarının Mutluluk, İyimserlik, Yaşam Anlamı ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*, Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,Cilt7,Sayı:13, Aralık 2017.

Duman, T. (1988). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gözütok, D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ekinoks Yayınları. Ankara.

Gelen, İ. ve Özer, B. (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve ÖğretmenlerinGörüşlerinin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 5(9), 39–55.

Işık, A., Çiltaş, A., ve Bekdemir, M. (2008). *Matematik Eğitimin Gerekliliği ve Önemi*.Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 174–184.

Işık A, Çiltaş A ve Baş F. (2010).*Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği*,Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 14 (1): 53-62.

Kara A. ve Yetkin K. (2015). *Algılanan Öğretmen Yeterliklerinin Sınıf KoşullarıAçısından İncelenmesi*. *International Journal of SocialScience*Number:40,p. 1-15, Winter I

KaragözoğluG.Arıcı H, Bülbül S, Çoker N.(1995).*"Türkiye'de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri"* Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı Milli Eğitim Basımevi Yayın No: 3 Ankara

Kavcar C. (2002), *Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme,* AnkaraÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, yıl: 2002, cilt:35, sayı: 1-2)

Kuran, K. (2002)a. *Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi).* A. Türkoglu(Ed.), Ankara: Mikro Yayınları.

Kuran, K. (2002)b. "Öğretmenlik Mesleğine Giriş". Mikro Yayınları 22, EğitimSerisi 11, 1. Baskı. Ankara. S: 253-278.

Kutluca Canbulat A. (2014). *Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre ÖğretmenYeterlikleri ve Öğretmen Adayı Belirleme*

*Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme.*Cumhuriyet International Journal of Education, Vol 3 (3),2014, 1 – 11.
MEB, (2004). *Örnekleriyle Türkçe Sözlük*, c. IV, (4. bsk.), İstanbul: Doğan Ofset A.S.
MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017.
Özonay, İ. Z. (2004). *Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programını DeğerlendirmesiXIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
Özbek, R. , Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi.* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler, Dergisi, 9(2), 221–232.
Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler,* Ankara: Pegem A Yayınları, s.9.
Sarpkaya Aktaş, G. (2017). *Mikroğretim Uygulamalarında Akran Değerlendirmelerine Göre Öğretmen Yeterlikleri.* International Journal ofSocial Sciences and Education Research, 3(5),1657-1669.).
Seferoğlu S. S.. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Dergisi, Yıl 5, Sayı 58, (40-45) Aralık 2004.
Sünbül, A. M. ve Arslan, C. (2006). *Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma.* Eskişehir Osmangazi Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:2, Ss: 219. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniv. Basım Evi.
Şahin, A. E. (2004), *"Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi"*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı:58.
Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). *"Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi"*. Fırat ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, cilt 13, sayı1, s:235-250.
Şişman, M., (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı/ 10 (3), 63–82.
Tanrıverdi B. ve Apak Ö. (2013).*Öğretmen Yeterlikleri Açısından Eğitim Fakültesi Programlarının Değerlendirilmesi1* Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2013, cilt: 46, sayı: 2, 297-318.
Terekeci, P. (2010). *"İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin RehberlikUygulamaları ve Öğretmen Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"*.Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uşak Üniversitesi, Uşak.
TDK, (2018). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK. GTS.5b75c0c02eb262.74479907
Yavuz M, Özkaral T ve Yıldız D. (2015).*Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi,* SDU International Journal of Educational Studies, 2(2), Page 60-71.
Yıldızlı H. (2011). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları(Ankara İliÖrneği).* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Üstün Zekalı Ergenlerle Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi

Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, Davutpaşa-Esenler/İstanbul
fusahin@yildiz.edu.tr.

Esra ARCAN
İzmit Bilim ve Sanat Merkezi, İzmit- Kocaeli
arcanesra@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, liseye devam eden üstün zekalı ergenler ile normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubu, "uygun örnekleme" yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden tanılanmış üstün zekalı öğrenciler ile normal zekalı 350 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada gerekli verileri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan "Öznel İyi Oluş Ölçeği Lise Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Kruskall-Wallis Varyans Analizi Tesi, Mann-Whitney U Testi ve Games-Howell Testi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.Araştırma sonucunda, üstün zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması, normal zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük çıkmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamaları en düşükten en yükseğe doğru; üstün zekalı erkek ergenler, üstün zekalı kız ergenler, normal zekalı kız ergenler ve normal zekalı erkek ergenler şeklindedir. Ayrıca, üstün zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Yine, üstün zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.Araştırmanın sonucunda, "üstün zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, "normal zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Annesi üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, annesi okur yazar olmayan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından; annesi ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından; ortaokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından; ve lise mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin babalarının eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Babası lise mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, babası ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Yine, babası üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, babası ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, babası üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, babası ortaokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuşturAraştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin anne ve baba tutumlarına göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Annesi ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, annesi ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Yine, babası ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, babası ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin devam ettiklerin okulun devlet ya da özel okul olmasına göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Devlet okuluna devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Yine, özel okula devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının, devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Üstün Yetenek, Normal Yetenek, Öznel İyi Oluş, Ergen*

Examination of Subjective Well-Being Levels among Gifted and Non-Gifted Adolescents

Prof. Dr. Fulya YÜKSEL-ŞAHİN
Yildiz Technical University, Faculty of Education, Psychological Counseling and Guidance, Davutpasa-Esenler/Istanbul
fusahin@yildiz.edu.tr

Esra ARCAN
Izmit Art and Science Center, Izmit/ Kocaeli
arcanesra@gmail.com

Abstract

The study aims to examine whether subjective well-being levels significantly differ among gifted and non-gifted adolescents in high school. This is a descriptive study. Selected using "convenience sampling", the study group consists of a total of 350 adolescents consisting of diagnosed gifted students attending Science and Art Centers during the 2017-2018 academic year and non-gifted adolescents. The data was collected by the "Subjective Well-Being Scale (High School Version)" with completed validity and reliability studies and a "Personal Information Form". SPSS 21 software pack was used for data analysis, for which

Kruskall-Wallis Variance Analysis Test, Mann-Whitney U Test, and Games-Howell Test were performed with a significance level of .05.The results revealed a significantly lower mean rank of subjective well-being for gifted adolescents when compared to non-gifted adolescents. The adolescents' mean subjective well-being scores according to gender are ranked in ascending order in the research as follows: gifted male adolescents, gifted female adolescents, non-gifted female adolescents, and non-gifted male adolescents. Furthermore, the mean subjective well-being ranking of gifted female adolescents was found to be significantly lower than that of non-gifted female and male adolescents. Likewise, gifted male adolescents were found to have significantly lower mean subjective well-being ranking when compared to non-gifted female and male adolescents. The study results demonstrate that the parents of "gifted adolescents" have higher education levels than the parents of "non-gifted adolescents". Subjective well-being scores significantly differ between gifted and non-gifted adolescents according to the education levels of their mothers. Gifted adolescents whose mothers are university graduates have a significantly lower mean subjective well-being ranking than non-gifted adolescents with illiterate mothers; also that of non-gifted adolescents whose mothers are primary school graduates, secondary school graduates, and high school graduates. The results also revealed a significant difference between the mean subjective well-being scores of gifted and non-gifted adolescents according to the education levels of their fathers. Gifted adolescents whose fathers are high school graduates have a significantly lower mean subjective well-being ranking than non-gifted adolescents whose fathers are primary school graduates. Similarly, mean subjective well-being ranking was significantly lower among gifted adolescents whose fathers are university graduates when compared to the non-gifted adolescents whose fathers are primary school graduates. Moreover, gifted adolescents whose fathers are university graduates have significantly lower mean subjective well-being ranking than the non-gifted adolescents whose fathers are secondary school graduates. The results also demonstrate that subjective well-being scores of gifted and non-gifted adolescents significantly differ according to the attitudes of their parents. Gifted adolescents with caring mothers have a significantly lower mean subjective well-being ranking than the non-gifted adolescents with caring mothers. In a similar manner, gifted adolescents with caring fathers were found to have significantly lower mean subjective well-being ranking than the non-gifted adolescents with caring fathers. The study also revealed significant differences in the subjective well-being scores of gifted and non-gifted adolescents according to the type of school they are attending (public or private). Gifted adolescents attending public schools were found to have a significantly lower mean subjective well-being ranking than the non-gifted adolescents attending public schools. Also, mean subjective well-being ranking was significantly lower for gifted adolescents attending private schools when compared to the non-gifted adolescents attending public schools.

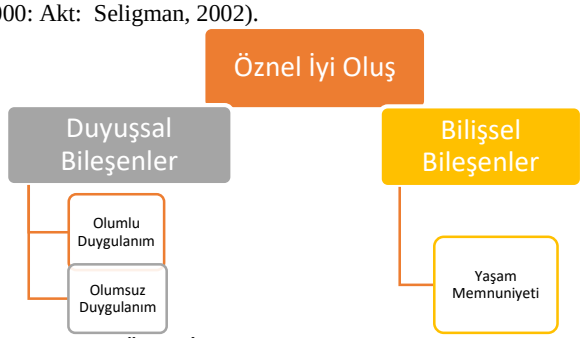
Keywords: *Giftedness, Non-Giftedness, Subjective Well-Being, Adolescent*

1. Giriş

20. yüzyılın ortalarından itibaren tanı odaklı yaklaşımların yerini kişi odaklı yaklaşımlar almıştır. Sağlıklı olma ve hasta olma tanımları değişmiştir. Bu yaklaşıma göre, ruh sağlığının temel kriteri psikolojik işlevin yerine getirilebiliyor olmasıdır. Kişinin kendi ve hayatı hakkında olumlu ve coşkulu hissetme oranı fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı olmaya karşılık gelmektedir. Bu modelde sağlıklı olmak, kişinin duygularını ve ilgili davranışlarını yönetmesi, sınırlamalarını gerçekçi değerlendirmesi, özerkliğin gelişmesi ve stresle etkili bir şekilde baş edebilme becerisini de içerir (Maderscheid ve arkadaşları, 2010).

Ruh sağlığı, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2005), tarafından bireyin kendi yeteneklerini gerçekleştirdiği, hayatın normal stresleriyle baş edebildiği, verimli çalışabildiği, bir iyilik hali olarak tanımlanır. Sağlık, fiziksel, zihinsel ve sosyal bir iyilik halidir. Sağlığın duygusal yönü "mutluluk" kavramıyla açıklanır (Cloninger ve Zohar, 2011). Pozitif zihinsel sağlık, olumlu duygudurum, olumlu başa çıkma ve iyi sosyal beceriler kurmayı sağlayan benlik, dünya ve gelecek hakkındaki olumlu algılara değinmektedir (Seow ve arkadaşları, 2016). Seligman (2002), gelişen bireyleri, aileleri ve toplulukları inşa etmek için etkili müdahaleler sağlayan pozitif ve bilimsel anlayışa sahip bir psikolojik yaklaşımın gerekliliğini vurgulamıştır. Ruh sağlığı; olgunluk, sosyal ve duygusal zekâ, uyum sağlama becerisinin yüksek olması ve öznel iyi oluşun yüksek olması olarak ele alınmalıdır (Vaillant 2003; Akt: Eryılmaz ve Ercan, 2011).

Pozitif psikolojinin öznel düzeydeki alanı pozitif öznel deneyimle ilgilidir: esenlik ve tatmin (geçmiş); sevinç, duyusal zevkler ve mutluluk (mevcut); ve gelecekle ilgili yapıcı bilişler - iyimserlik, umut ve inanç. Bireysel düzeydeki alanı ise, kişisel gelişim, sevgi ve meslek, cesaret, kişilerarası beceri, estetik duyarlılık, azim, affetme, özgünlük, yüksek yetenek ve bilgelik kapasitesi ile ilgilidir. Grup seviyesinde, bireyleri daha iyi vatandaşlığa doğru hareket ettiren yurttaşlık erdemleri ve kurumları ile ilgilidir: sorumluluk, güvence, özgecilik, kibarlık, ılımlılık, hoşgörü ve iş etiği (Gillham ve Seligman, 1999; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000: Akt: Seligman, 2002).



Şekil 1.1: Öznel İyi Oluş

~~Şekil .1:~~ ~~Structure of subjective well-being. Diener,2006; Gataūlinas ve Bancevičа 2014;~~Pavot, 2008'den uyarlanmıştır. Şekil.1'den anlaşılacağı üzere, öznel iyi oluşun temel bileşenleri olumlu etki, olumsuz etki ve yaşam doyumudur. Olumlu etki, güven, ilgi, umut, heyecan, gurur, sevinç ve takdir gibi olumlu duyguları içerir. Olumsuz etki öfke, nefret, suçluluk, üzüntü, öznel stres ve memnuniyetsizliği içeren -olumsuz duygularla ilişkilidir. Yaşam memnuniyeti öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir

ve bireyin kendi yaşamının çeşitli yönleriyle ilgili kendi değerlendirmesini yansıtır (Diener, 2000; Akt: Mendi ve Eldeklioğlu, 2016).
Yaşam memnuniyeti, öznel iyi oluşun bilişsel bileşenidir ve bir göstergenin, bir öngörücünün, bir arabulucu / moderatörün ve bir gelirin pozitif gelişmesinde önemli bir rol oynar. Düşük yaşam memnuniyeti, psikolojik, sosyal ve davranışsal sorunlarla ilişkiliyken, yüksek yaşam memnuniyeti, gençler arasında iyi uyum ve optimal ruh sağlığına dair ip uçları vermektedir. Yaşam doyumu ve olumlu etki, stresli yaşam olaylarının olumsuz etkilerini hafifletmekte ve gençler arasında psikolojik ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasında önleyici rol oynamaktadır. Destekleyici ebeveynlik, zorlayıcı faaliyetlerde katılım, olumlu yaşam olayları ve başkaları ile yüksek kaliteli etkileşimler yaşam doyumunun artmasına katkıda bulunur (Park, 2004).
Öznel iyi oluş, bireyin yaşam kalitesini ölçmek için önemli bir psikolojik standarttır (Zheng, 2016). Öznel iyi oluş, insanların yaşamlarını değerlendirip deneyimlemelerinin çeşitli yollarını içerir. Birçok açıdan, günlük mutluluk kavramıyla eş anlamlıdır - olumlu duygular, iyilik halinin önemli bir yönüdür. (Tov ve Diener, 2013). Öznel iyi oluş, insan bilinci ve bireyin yaşam ortamı arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak tanımlanabilir. Genel anlamda duyuşsal bileşen bireyin yaşam olaylarına eşlik eden öznel iyi oluşun bilinçsiz tarafını yansıtır. Buna karşılık bilişsel bileşen, bireyin yaşam memnuniyetini değerlendirdiği bilinçli tarafını yansıtır. Bilişsel bileşenler öznel değerlendirici tarafı yansıtır (Gataūlinas ve Banceviča, 2014).
Neihart (1999), bireylerin psikolojik iyi oluşunu üstün zekâlılığın da etkilediğini belirtmiştir. Üstün zekâlı çocuklar, ergenler ve yetişkinler için psikolojik sonuçların olumlu veya olumsuz olup olmamasının, sinerjik olarak etkileşime giren en az üç faktöre bağlı olduğunu belirtmiş ve bu faktörleri üstün zekalılık türü, eğitime uyum ve kişinin kişisel özellikleri şeklinde ifade etmiştir. Akranlarına göre gelişimsel farklılıklar, mükemmeliyetçilik, yetişkin beklentileri, yoğun duyarlılık, kendini tanımlamada zorluklar, rol çatışmaları, yabancılaşma gibi potansiyel sorunları mevcut olan üstün zekalı bireylerin normal popülasyona göre ruhsal sorunlar yaşama olasılığının yüksek olduğu genel kabul görmüştür (Roedell, 1984).
80'li ve 90'lı yıllarda, üstün zekâlı çocuklarda küresel uyum ölçütleri yerine, pozitif uyumun belirli göstergelerini incelemek için bir eğilim başladı. Bazı araştırmacılar, psikolojik sağlık ve hastalıkla ilişkili olduğu bilinen belirli değişkenleri ölçerek üstün zekalı çocuklarda psikolojik iyi oluş düzeyini belirlemek istemişlerdir. Üstün zekalıların depresyon, anksiyete ve intihar eğilimleri araştırılarak psikolojik iyi oluş düzeylerine dair çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır (Neihart, 1999). Öznel iyi oluş depresyon ve intihara karşı koruyucu işleve sahiptir (Park, 2004). Mania ve hipomaniyi karakterize eden bilişsel değişikliklerin çoğunun yüksek yaratıcılık yeteneği bulunanlarla tipik özellikte olduğu belirtilmiştir: huzursuzluk, büyüklük, sinirlilik, yoğunlaştırılmış duyusal sistemler, düşünce süreçlerinin hızlandırılması ve yoğun duygu, yaratıcılık ve psikopatoloji arasında bilişsel bir bağlantı olduğu fikrini de desteklemektedir (Kay Jamison,1989; 1993; Akt: Neihart, 1999).
Üstün zekâ, bireyde negatif ve pozitif etkileri olabilen paradoksal bir nitelik taşır. Olumlu koşulların sağlandığı durumlarda üstün zekalı bireyler sosyal ve bireysel katma değer oluşturma potansiyeli taşırken olumsuz koşullarda saygınlık, benlik algısı, özgüven, disiplinli çalışma ve başarıya dair sorunlar yaşayabilmektedir (Sak,2012). Ergenlik dönemi, küresel politikalar açısından gençliğe yapılan yatırımları inşa etmek, olumlu davranışları desteklemek ve erken çocukluk döneminde yaşanan problemleri çözebilmek için ikinci bir şans ve bir "fırsat penceresi" sunmaktadır. (Sawyer ve Reavley, 2017). Üstün zekâlı çocuklar sosyal ve duygusal sorunlara karşı daha savunmasızdır (Neihart, 1999). Entelektüel gelişime sahip çocuklar benzersiz bir şekilde savunmasızdır (Roedell, 1984).
Üstün zekalılığın insanlar için psikolojik sonuçları etkilediği açıktır, ancak bu sonuçların olumlu ya da olumsuz olup olmadığı, etkileşime giren çeşitli faktörlere bağlı gibi görünmektedir. Bu faktörler, üstün zekalığın türü ve derecesi, eğitimsel uyum veya eksikliği ve kişinin kişisel özellikleridir (Neihart,1999). Bir yetişkinin zekâsına ve bir çocuğun çocuksu bir beden içindeki duygularına sahip olmak zordur (Rodell, 1984). Üstün zekalı çocuğun gelişmiş entelektüel yeteneği ile yaşına uygun sosyal ve fiziksel beceriler arasındaki fark, performans açısından gerçekçi olmayan beklentilere yol açabilir. Sosyal olgunluk düzeyine dair oluşan yüksek beklenti yaşına uygun kusurlar sergileyen çocuk için sosyal onay almama gerekçesidir (Roedell, 2011). Ergenin arkadaşlık ilişkileri de olumlu gelişmenin bir parçası olarak rol oynar (Yüksel-Şahin, 2015). Entelektüel ilerlemenin derecesi arttıkça, çocuğun sosyal uyumsuzluk ve mutsuzluk riski de vardır (Hollingworth, 1942; Terman, 1925; Terman ve Oden, 1947; Tannenbaum, 1983; Akt: Roedell, 1984).

2. Yöntem

Araştırma, liseye devam eden üstün zekalı ergenler ile normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının incelenmesini amaçlayan betimsel ve nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın bir amacı betimlemek, diğer amacı da nedensel ilişkileri bulmaktır (Balcı, 2010).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, "uygun örnekleme" yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden tanılanmış üstün zekalı öğrenciler ile normal zekalı 350 ergen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verileri elde etmek için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan "Öznel İyi Oluş Ölçeği Lise Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu ölçekler sırası ile aşağıda açıklanmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği

Öznel İyi Oluş Ölçeği-Yetişkin Formu, Tuzgöl-Dost (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Lise Formu ise Özen (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öznel İyi Oluş Ölçeği (LF) 37 maddeden oluşmaktadır. Kişinin hayat doyumunu etkileyen alanlara ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan ise 37'dir. Ölçeğin lise öğrencileriyle kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda, ölçüt geçerliği için, Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği (REDÖ) kullanılmıştır. Ölçüt geçerliğini sınamak için Öznel İyi Oluş Ölçeği ile Reynolds Ergen Depresyon Envanteri, 45 kişilik bir gruba bir gün arayla uygulanmış ve grup üyelerinin her iki ölçekten aldığı puanlar arasındaki korelasyon, Spearman'ın rho katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Her iki ölçekten alınan puanlar arasında -.60 değerinde negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<.01$). Ölçeğin güvenilirliği, biri test tekrar test diğeri iç tutarlılık olmak üzere iki yolla hesaplanmıştır. Ölçeğin araştırma örnekleminde yer alan 74 kişilik bir gruba iki hafta ara ile iki kez uygulanması sonucu elde edilen test tekrar test güvenilirlik

katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 196 kişilik bir gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .91'dir. Bu sonuçlara göre ölçeğin ergenler için güvenilir bir ölçek olduğu ileri sürülebilir (Özen, 2005).

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerin ekonomik düzeyine, algılanan ebeveyn tutumuna, devam edilen okulun özel veya devlet okulu olup olmadığına dair sorular vardır. Formun başında araştırmanın amacına yer verilmiş olup değerlendirmenin bireysel şekilde değil toplu yapılacağı açıklanarak ölçeklere isim yazılmaması belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, Kruskall-Wallis Varyans Analizi Tesi, Mann-Whitney U Testi ve Games-Howell Testi yapılmıştır. Araştırmada, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

3.Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ele alınan problemin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Problemin çözümü için öncelikle "Öznel İyi Oluş Ölçeği"nden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için alınan puanların çarpıklık katsayılarına (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına ve Kolmogorov - Smirnov Testi sonuçlarına bakılmış ve sonuçları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öznel İyi Oluş Normallik Dağılımları

Değişken	N	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Kolmogorov-Smirnov
Öznel İyi Oluş	350	.97	2.61	.08 P<.05

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, Öznel İyi Oluş Ölçeğinin toplam puanların çarpıklık katsayısı Skewness= .97; basıklık katsayısı Kurtosis= 2.61'dir. Bu sonuçlara göre basıklık katsayısının (Kurtosis) normalden saptığı görülmektedir. Herhangi bir veri grubunda çarpıklık ve basıklık değerinin +1, -1 aralığında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir düzeyde olmasının yanı sıra (Yıldızoğlu ve Burgaz, 2014), bu değerin +2, -2 aralığında olması da genellikle kabul edilebilir bir durum olarak görülmektedir (Cooper Cutting, 2010; Ak: Arapkirlioğlu ve Tankız, 2011). Yine, Tablo 1.'de görüldüğü gibi, Öznel İyi Oluş Ölçek puanların normallik dağılımlarına Kolmogorov-Smirnov Testi (KS=.08, P< .05) ile bakılmış, testin sonucunda verilerin normal dağılmadığı görülmüştür.

Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Olmalarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, üstün zekalı ve normal zekalı olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için ergenlerin öznel iyi oluş puanlarının üstün zekalı ve normal zekalı olmalarına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Mann-Whitney U Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 2.de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Olmaya Göre Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ort	Sıra Toplam	U	Z	P
Yetenek						
Üstün Z.	175	145.40	25444.50	10044.500	5.57	.00
Normal Z.	175	205.60	35980.50			

Tablo 2'de görüldüğü gibi, üstün zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 145.40), normal zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 205.60) anlamlı düzeyde (Z= 5.57, p< .00) düşük çıkmıştır.

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 3.de gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ort.	SD	χ^2	P
Üstün Z. Kız	71	160.39			
Üstün Z. Erkek	104	135.16	3	35.18	.00
Normal Z. Kız	108	198.14			
Normal Z. Erkek	67	217.63			

Tablo 3'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin cinsiyetine göre öznel iyi oluş puanlarının (χ^2 *(3) =35.18, p*<.00) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Games-Howell Testi yapılmıştır. Games-Howell Testi sonuçlarına göre, cinsiyet için ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamaları en düşükten en yükseğe doğru sırası ile şöyledir: Üstün zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 135.16), üstün zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 160.39), normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 198.14) ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 217.63)'dır.

Yine, Games-Howell Testi sonuçlarına göre, üstün zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 160.39), normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 198.14) ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 217.63) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Üstün zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 135.16), normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 198.14) ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 217.63) anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşları, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için öncelikle üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin yüzdelik değerleri belirlenmiş ve sonuçları Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 4: Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Anne ve Babalarının Eğitim Düzeylerinin Yüzdesi

Üstün Zekalı Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyleri	**N**	**%**	**Üstün Zekalı Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyleri**	**N**	**%**
Okur Yazar Değil	0	0	Okur Yazar Değil	0	0
Okur Yazar	1	.6	Okur Yazar	0	0
İlkokul	9	5.1	İlkokul	6	3.4
Ortaokul	10	5.7	Ortaokul	9	5.1
Lise	48	27.4	Lise	41	23.4
Üniversite	90	51.4	Üniversite	93	53.1
Yüksek Lisans	16	9.1	Yüksek Lisans	22	12.6
Doktora	1	.6	Doktora	4	2.3
Normal Zekalı Ergenlerin Anne Eğitim Düzeyleri	N	%	**Normal Zekalı Ergenlerin Baba Eğitim Düzeyleri**	n	%
Okur Yazar Değil	44	25.1	Okur Yazar Değil	11	6.3
Okur Yazar	22	12.6	Okur Yazar	13	7.4
İlkokul	63	36	İlkokul	54	30.9
Ortaokul	34	19.4	Ortaokul	59	33.7
Lise	9	5.1	Lise	30	17.1
Üniversite	3	1.7	Üniversite	8	4.6
Yüksek Lisans	0	0	Yüksek Lisans	0	0
Doktora	0	0	Doktora	0	0

Tablo 4.'de görüldüğü gibi, "üstün zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeyleri şöyledir: Okur yazar olmayan anne ve baba yoktur. Okur yazar eğitim düzeyinde olan anne % .6 (n=1) iken; okur yazar eğitim düzeyinde sahip olan baba yoktur. İlkokul mezunu olan anne % 5.1 (n=9) iken; ilkokul mezunu olan baba % 3.4 (n=6)'dır. Ortaokul mezunu olan anne % 5.7 (n=10) iken; ortaokul mezunu olan baba % 5.1 (n=9)'dır. Lise mezunu olan anne % 27.4 (n=48) iken; lise mezunu olan baba % 23.4 (n=41)'dır. Üniversite mezunu olan anne % 51.4 (n=90) iken; üniversite mezunu olan baba % 53.1 (n=93)'dir. Yüksek Lisans mezunu olan anne % 9.1 (n=16) iken; yüksek Lisans mezunu olan baba % 12.06 (n=22)'dır. Doktora mezunu olan anne % .6 (n=1) iken; doktora mezunu olan baba % 2.3 (n=4)'dür.

Yine Tablo 4.'de görüldüğü gibi, "normal zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeyleri şöyledir: Okur yazar olmayan anne % 25.1 (n=44) iken; okuryazar olmayan baba % 6.3 (n=11)'dür. Okur yazar anne % 12.6 (n=22) iken; okuryazar baba % 7.4 (n=13)'dür. İlkokul mezunu olan anne % 36 (n=63) iken; ilkokul mezunu olan baba % 30.9 (n=54)'dır. Ortaokul mezunu olan anne % 19.4 (n=34) iken; ortaokul mezunu olan baba % 33.7 (n=59)'dır. Lise mezunu olan anne % 5.1 (n=9) iken; lise mezunu olan baba % 17.1 (n=30)'dır. Üniversite mezunu olan anne % 1.7 (n=3) iken; üniversite mezunu olan baba % 4.6 (n=8)'dir. Yüksek Lisans ve doktora mezunu olan anne ve baba yoktur.

Tablo 4.'de, "üstün zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, "normal zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşlarının anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 5. ile Tablo 6.da gösterilmiştir.

Tablo 5. Annenin Eğitim Düzeylerine Göre Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	**N**	**Sıra Ort.**	**SD**	χ^2	**P**
Üstün Z. Anne Eğitim-Okuryazar	1	222.50	12	40.62	.00
Üstün Z.Anne Eğitim-İlkokul	9	120.06			
Üstün Z. Anne Eğitim-Ortaokul	10	149.80			
Üstün Z. Anne Eğitim-Lise	48	165.71			
Üstün Z. Anne Eğitim-Üniversite	90	131.30			

Üstün Z. Anne Eğitim-Yüksek Lisans	16	170.25
Üstün Z. Anne Eğitim-Doktora	1	148.50
Normal Z.Anne Eğitim-Okur Yazar Değil	44	209.78
Normal Z. Anne Eğitim-Okuryazar	22	192.05
Normal Z. Anne Eğitim-İlkokul	63	210.06
Normal Z. Anne Eğitim-Ortaokul	34	207.24
Normal Z. Anne Eğitim-Lise	9	215.22
Normal Z. Anne Eğitim-Üniversite	3	102.83

Tablo 5'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş puanlarının ($\chi^2(12)=40.62$, $p<.00$) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile ilk seferde Games-Howell Testi yapılamamıştır. Çünkü, iki ayrı grupta (üstün z. anne eğitim-okuryazar ve üstün z. anne eğitim-doktora) kişi sayısı yalnızca 1 adettir. Bu durumda, 1 kişiden oluşan gruplar analiz dışında bırakılmıştır. Geri kalan 348 veri üzerinden yeniden analiz edilmiştir. Games-Howell Testinin sonuçlarına göre annesi üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 131.30), annesi okur yazar olmayan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalaması (Sıra $\overline{X}$ = 209.78); annesi ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 210.06); ortaokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 207.24) ve lise mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 215.22) anlamlı düzeyde ($p<.00$) düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Babanın Eğitim Düzeylerine Göre Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	**n**	**Sıra Ort.**	**SD**	**χ^2**	**P**
Üstün Z. Baba Eğitim-İlkokul	6	193.08	11	38.24	.00
Üstün Z. Baba Eğitim-Ortaokul	9	150.72			
Üstün Z.Baba Eğitim-Lise	41	150.74			
Üstün Z. Baba Eğitim-Üniversite	92	133.75			
Üstün Z.Baba Eğitim-Yüksek Lisans	22	165.91			
Üstün Z.Baba Eğitim-Doktora	4	144.13			
Normal Z.Baba Eğitim-Okur Yazar Değil	11	194.09			
Normal Z. Baba Eğitim-Okuryazar	13	214.54			
Normal Z. Baba Eğitim-İlkokul	54	219.42			
Normal Z. Baba Eğitim-Ortaokul	59	205.00			
Normal Z.Baba Eğitim-Lise	30	191.38			
Normal Z.Baba Eğitim-Üniversite	8	154.88			

Tablo 6'da görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin babalarının eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş puanlarının ***(χ^2 (11)=38.24***, $p<.00$) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Games-Howell Testi yapılmıştır. Games-Howell Testinin sonuçlarına göre babası lise mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 150.74), babası ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 219.42) anlamlı düzeyde ($p<.00$) düşük olduğu bulunmuştur.

Yine, Games-Howell Testinin sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 133.75), babası ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =219.42) anlamlı düzeyde ($p<.00$) düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Games-Howell Testinin sonuçlarına göre babası üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 133.75), babası ortaokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 205) anlamlı düzeyde ($p<.00$) düşük olduğu bulunmuştur

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Anne ve Baba Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşları, anne baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşlarının anne ve baba tutumlarına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 7.de gösterilmiştir.

Tablo 7. Anne ve Baba Tutumlarına Göre Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Anne Tutumları	**N**	**Sıra Ort.**	**SD**	**χ^2**	**P**
Üstün- Anne İlgili	169	144.46	5	35.96	.00
Üstün- Anne ilgisiz	3	217.33			
Üstün –Anne Otoriter	3	126			

Normal- Anne İlgili	157	208.38			
Normal- Anne ilgisiz	10	212.60			
Normal –Anne Otoriter	8	142.31			
Baba Yaklaşım					
Üstün- Baba İlgili	158	142.55	5	34.26	.00
Üstün- Baba İlgisiz	10	151.35			
Üstün – Baba Otoriter	7	201.21			
Normal- Baba İlgili	149	205.83			
Normal- Baba İlgisiz	13	223.58			
Normal –Baba Otoriter	13	185.04			

Tablo 7'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin anne tutumlarına göre öznel iyi oluş puanlarının (χ^2 (5)=35.96, p<.00) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Tablo 7'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin baba tutumlarına göre öznel iyi oluş puanlarının (χ^2 (5)=34.26, p<.00) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Games-Howell Testi yapılmıştır. Games-Howell Testinin sonuçlarına göre annesi ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 144.46), annesi ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 212.60) anlamlı düzeyde (p<.00) düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Games-Howell Testinin sonuçlarına göre babası ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =142.55), babası ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ =205.83) anlamlı düzeyde (p<.00) düşük olduğu bulunmuştur.

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Devam Ettikleri Okulun Devlet ya da Özel Okul Olmasına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmada, "üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşları, devam ettikleri okulun devlet okulu ya da özel okul olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtı aranmıştır. Yanıta ulaşmak için üstün zekalı ve normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluşlarının devam ettikleri okulun devlet ya da özel okul olmasına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yönelik Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi uygulanmış ve sonuç Tablo 8.de gösterilmiştir.

Tablo 8. Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Devam Ettikleri Okula Göre Öznel İyi Oluş Düzeylerine İlişkin Kruskall-Wallis Varyans Analizi Testi Sonuçları

Okul	**N**	**Sıra Ort.**	**SD**	χ^2	**P**
Üstün Z. Devlet	134	144.58	2	31.06	0.0
Üstün Z. Özel	41	148.07			
Normal Z.Devlet	175	205.60			
Normal Z. Özel	0	0			

Tablo 8'de görülen Kruskall Wallis H Testi sonuçları, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin devam ettiklerin okulun devlet ya da özel okul olmasına göre öznel iyi oluş puanlarının (χ^2 (5)=31.06, p<.00) anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Farklılıkların nereden kaynaklandığını saptamak amacı ile Games-Howell Testi yapılmıştır. Games-Howell Testinin sonuçlarına göre devlet okuluna devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 144.58), devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 205.60) anlamlı düzeyde (p<.00) düşük olduğu bulunmuştur. Yine, özel okula devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasının (Sıra $\overline{X}$ = 148.07), devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamasından (Sıra $\overline{X}$ = 205.60) anlamlı düzeyde (p<.00) düşük olduğu bulunmuştur.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılmış bulgular, problem cümleleri çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Tartışmalar ve yorumlar ilgili literatür eşliğinde yapılmıştır.

Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Olmalarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda, üstün zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, normal zekalı olan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük çıkmıştır. Bu bulgu, üstün zekalılarda psikolojik iyi oluşun incelendiği normal popülasyon ile üstün zekalı bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını rapor eden Neihart (1999), sonuçları ile uyumlu görünmemektedir. Ancak Neihart (1999) üstün zekalı bireyin psikolojik iyi oluşunun, üstün zekalılık türüne, eğitime uyum sağlamasına ve çocuğun kendi algıları, mizaç ve yaşam koşulları gibi kişisel özelliklerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Demir- Çelebi ve Sezgin (2015) tarafından yapılan araştırmada öznel iyi oluş yükseldikçe ahlâkî olgunluğun, ahlâkî olgunluk yükseldikçe de öznel iyi oluşun yükseldiği belirtilmiştir.

Özellikle bazı kültürlerde insanlar yeteneklerini ve diğer özelliklerini sürekli geliştirmeleri yönünde bir baskı hissederler. Bunun bir sonucu olarak da, karşılaştırma yaptıkları bireylerden daha iyi olma yönünde çaba sarf ederler. Bu süreç, insanların kendilerine benzeyen diğerleri ile sürekli bir rekabet içinde olması ile sonuçlanır (Pelled, Eisenhardt ve Xin, 1999; Akt: Teközel, 2007). Üstün zekalı öğrenciler (a) planladıkları üniversiteye gitmek, (b) yüksek lisans derecesi almak isteyen, (c)

kişisel ihtiyaçlarını ve yaşam hedeflerini başarı ve entelektüel alan ve (d) mesleki veya yönetsel düzeyde kariyer seçimlerine eğilimli olma özellikleri taşıyan bireylerdir (Tidwell, 1980). Etkinlik kuramı açısından değerlendirildiğinde öznel iyi oluş bireylerin amaçlarını gerçekleştirdiğinde ve kendilerini yetkin hissettiklerinde mutlu olmalarıyla açıklanır (Emmons, 1986; Akt:Eryılmaz ve Aypay, 2011).

Öznel iyi oluşu yüksek bireylerin stresle daha iyi başa çıktıkları sonucuna varılmıştır (Eryılmaz ve Ercan 2011). Üstün zekalı çocukların farklı olmanın bir sonucu olarak daha fazla stres yaşadıkları ve çok çeşitli ruhsal sorunların temelinde yüksek düzeyde stres olduğu bilinmektedir. Bu durumu betimlemek amacıyla üstün zekalı çocukların stres kaynaklı sorunlara eğilimli oldukları ile ilgili bazı çalışmalar yürütülmüştür (Neihart, 1999). Üstün zekalılar özellikle belirli sosyal ve duygusal sorunlara karşı savunmasız olabilir (Renzulli ve Hoge, 1993). Üstün zekalı öğrenciler arasında daha yüksek kaygı düzeyleri bulmuştur (Tong ve Yewchuk, 1996; Akt: Neihart,1999). Yüksek beklentiler ve "üstün" etiketi başarısızlık kaygısını artırabilir ve üstün zekalı çocukta yetersizlik hissi oluşturabilir (Buescher, 1991; Akt: Renzulli ve Hoge, 1993).

Üstün zekalılarda bir takım sosyal ve duygusal problemler vardır. Üstün zekalı çocuklar özellikle duyarlı olabilir. Bunlar arasında (a) kesintiye uğramış veya işlevsiz sosyal ilişkiler (b) ebeveynler veya başkaları tarafından dayatılan gerçekçi olmayan beklentiler ve (c) dayatılan olağanüstü akademik talepler vardır. Üstün zekalılarda benlik kavramını geliştirmeye yönelik ruhsal müdahalelere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Renzulli ve Hoge, 1993). Uyum, bireyin çevresel taleplere cevap verme şeklini ifade eder. Pozitif uyum gösteren kişiler, yaşamın talepleriyle etkili bir şekilde baş edebilirler. Negatif uyumu olan kişiler, uyumsuz başa çıkma stratejilerine sahiptir veya stresle etkili bir şekilde başa çıkabilmek için yeterli baş etme becerilerine sahip değildir (Neihart, 1999).

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Cinsiyete göre ergenlerin öznel iyi oluş sıra ortalamaları en düşükten en yükseğe doğru; üstün zekalı erkek ergenler, üstün zekalı kız ergenler, normal zekalı kız ergenler ve normal zekalı erkek ergenler şeklindedir. Ayrıca, üstün zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Yine, üstün zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, normal zekalı kız ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve normal zekalı erkek ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, öznel iyi oluş ve cinsiyet değişkeni arasında bu araştırmayla doğrudan örtüşen bir çalışma bulunmamıştır. Ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Çelik, 2008; Eryılmaz ve Aypay, 2011; Baytemir, 2016; Bozkurt ve Sönmez, 2016).

Yaşam doyumu ile ilgili yapılmış çalışmalarda erkeklerin yaşam doyumu düzeyi kızlara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur (Köker, 1991; Cenkseven ve Akbaş, 2007; Tuzgöl-Dost, 2007). Öznel iyi oluşla ilgili yapılan 93 çalışmanın meta analizi yapılmış ve bu çalışmanın sonucunda kadınların erkeklerle kıyaslandığında mutluluk ve yaşam doyumu düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak pozitif duygu durumu açısından bu farklılığın anlamlı olmadığı rapor edilmiştir (Wood, Rhodes ve Whelan,1989; İşleroğlu, 2012; Akt:Erdem ve Yılmaz, 2016).

Üstün zekalı sekizinci sınıf düzeyinde eğitime devam eden öğrencilere yönelik bir araştırma kızların %48'nin aile sorumlulukları ile kariyer hedeflerini birleştirmekte büyük zorluklar yaşadıklarını göstermiştir (Fox, Tobin ve Brody, 1981'den aktaran Roedell, 1984).

Genel olarak erkeklerin risk barındıran durumlara karşı daha duyarlı ve dayanıksız olduğu belirtilmiştir (Göksel-Oflaz, 2017). Kanlı (2011), tarafından yapılan çalışmada üstün zekalı erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik, depresyon ve kaygı puanlarının kız öğrencilerin puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Toplumsal cinsiyet rolleri açısından değerlendirildiğinde kızlardan sevgi, duygusallık, paylaşımcı olma; erkeklerden güçlü ve koruyucu olma, duygularını göstermeme, uyanık olma gibi özelliklerin beklenmesinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Erden ve Yılmaz, 2016). Bazı kültürel değişkenlerin etkisini yansıtan çalışmalarda; Örneğin, Meksikalı aileler genellikle erkekleri başarılarından ötürü kadınlara göre daha fazla güçlendirir ve onları daha fazla cesaretlendirmeye teşvik ederler (Eguiarte ve arkadaşları, 2016).

Ergen erkeğin beklenen rolü gerçekleştirme arzusu edebiyat, müzik veya matematikte olağanüstü performans sergilemek değildir. Okulun kahramanı olmak futbol yıldızı olmakla ilgilidir akranları bir ergenin üstün matematik performansı ile ilgilenmeyebilir (Roedell, 1984).

Bu çalışmalar ışığında üstün zekalı kızların ve erkeklerin kültürel dinamikleri, hissettikleri sosyal sorumluluk düzeyleri ve ruhsal örüntülerinin öznel iyi oluş düzeylerini ne boyutta etkilediği ile ilgili yeni araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Anne Ve Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın sonucunda, "üstün zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinin, "normal zekalı ergenlerin" anne ve babalarının eğitim düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ayrıca, araştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin annelerinin eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Annesi üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, annesi okur yazar olmayan, annesi ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin babalarının eğitim düzeyine göre öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Babası lise mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, babası ilkokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Yine, babası üniversite mezunu olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, babası ilkokul mezunu olan ve babası ortaokul mezunu olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Ebeveynleri üstün zekalı etiketi kullanan çocukların, ebeveynleri etiketi kullanmayan çocuklara göre uyum zorlukları bildirme olasılığı daha yüksektir. Uyum, bilişsel yetenekler ya da başarı ile ilgili olmayıp psikolojik iyi olma haliyle ilgilidir ve bu üstün zekalıların uyum konusunda farklı bir grup olduğu fikrini desteklemektedir (Cornell, 1989; Akt: Neihart, 1999). Başkalarının

takdir ve yargılarıyla ilişkilendirilen başarı anlayışı bireyin kendine dair olumsuz duygular hissetmesine neden olur. Başarısızlık ile karşı karşıya kalındığında değersiz hisseden bireylerin benlik saygısının düşük olması beklenir (Coopersmith, 1981; Rogers, 1951; Assor 2004; Mendi ve Endeklioğlu, 2016).

Üstün zekalılarda ebeveynler veya başkaları tarafından dayatılan yüksek beklentiler ve dayatılan olağanüstü akademik talepler ve "üstün" etiketi başarısızlık kaygısını artırabilir ve üstün zekalı çocukta yetersizlik hissi oluşturabilir (Renzulli ve Hoge, 1993). Zengin çevresel olanaklara rağmen gençlerin yaşam doyumu düşük olabilir bu stresle baş etme yeteneği ile ilgilidir (Park, 2004). Erdem ve Yılmaz (2016), tarafından yapılan çalışmada öznel iyi oluş ve değerler arasındaki ilişki incelenmiş ve "Sorumluluk ve Barışçı Olma" alt boyutunun anne eğitim düzeyi azaldıkça arttığı; "Sorumluluk ve Saygı" alt boyutunda baba eğitim düzeyi azaldıkça arttığı bulgulanmıştır ve bu sonuç eğitim düzeyinin yükselmesi ile önceliklerin değişmesi, rekabet ve başarı odaklı bakış açısı geliştirildiği ve bunun bir baskı unsuru olabileceği şeklinde açıklanmıştır.

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Anne Ve Babalarının Tutumlarına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırmanın sonucunda, üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin anne ve baba tutumlarına göre öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Annesi ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, annesi ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Yine, babası ilgili olan üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, babası ilgili olan normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur.

Aile içerisinde sağlıklı iletişim, karşılıklı duygusal yakınlık, ergenin kendisini aileden izole edilmiş hissetmemesi, güven temelli etkileşim olması durumunda ergen öznel iyi oluş düzeyinin yükseldiği görülmüştür (Rask, Kurki ve Paavlianien, 2003; Akt: Canbay, 2010), Ailede üstün zekalı bir çocuğun varlığının aile ve kardeş ilişkilerinde kıskançlığa yol açtığı ve artan rekabet ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca üstün zekalı etiketin aile dinamikleri üzerindeki olumsuz etkileri ve kardeşler arasındaki uyum zorluklarına yol açtığı da bildirilmiştir (Colangelo ve Brower, 1987). İlişkisel ve özerk-ilişkisel benlik kurgusuna sahip ergenlerin özerk benlik kurgusuna sahip ergenlere göre olumlu duygu ve yaşam doyumu puanlarının yüksek, özerk benlik kurgusuna sahip ergenlerin olumsuz duygu puanlarının ise özerk ilişkisel benlik kurgusuna sahip ergenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur (Özdemir, 2012).

Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumunun, yakın ilişki ve genel olarak içsel destek ile yaşam doyumu pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Young ve Miller 1995; Akt: Tuzgöl-Dost, 2007).

Üstün zekalı etiketinin aile dinamikleri üzerindeki etkileri konusu çok az ampirik araştırma üretmiştir (Colangelo ve Brower, 1987). Çocukların üstün zekalı olarak etiketlenmesinin, yüksek performans için ebeveyn beklentilerini artırabileceği ve mükemmeliyetçi davranışlara katkıda bulunabileceği öne sürülmüştür (Neihart, 1999). Kanlı (2011) tarafından yapılan üstün zekalı öğrencilerin mükemmelliyetçilik, depresyon ve kaygı düzeyi ile ilgili çalışmada "ailesel eleştiride" üstün zekalı öğrencilerin puan ortalamaları ile normal zekalı öğrencilerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve bu durum üstün zekâlı bireylere yönelik sosyal çevrenin oluşturduğu yüksek beklentinin yarattığı baskı ile açıklanmıştır.

Etiketleme sürecinin ebeveyn ve öğretmenler üzerindeki etkilerine dair çalışmalar yapılmıştır (Renzulli ve Hoge, 1993). Etiketlemeyle ilgili problem, öğrencinin öğrenme zorluğuyla özdeşleşmesidir. Bu, diğerlerinin öğrenciyle etkileşim kurma şeklini yapılandırır ve öğrencinin kendine dair algılarını etkiler. Etiketlerin özel eğitim öğrencileri üzerindeki olumsuz etkileri geniş çapta kabul görmüştür (Colangelo ve Brower, 1987).

Yetişkinler bir çocuğun yüksek seviyedeki yeteneklerini görmezden geldiğinde ve daha yavaş gelişim alanlarındaki zayıflıklarına odaklandığında çocukta daha fazla hasar meydana gelebilir. Bir çocuğun fiziksel güçsüzlüğü, davranış problemleri veya sosyal olgunluk düzeyi üstün zekasının gölgesinde kalabilir (Roedell, 1984).

Üstün Zekalı ve Normal Zekalı Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Devam Ettikleri Okulun Devlet ya da Özel Okul Olmasına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Değerlendirilmesi

Üstün zekalı olan ve normal zekalı olan ergenlerin devam ettiklerin okulun devlet ya da özel okul olmasına göre öznel iyi oluş puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Devlet okuluna devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinden anlamlı olarak düşük olduğu bulunmuştur. Yine, özel okula devam eden üstün zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, devlet okuluna devam eden normal zekalı ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde, bu bulgu ile karşılaştırılabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Zengin çevresel olanaklara rağmen gençlerin yaşam doyumu düşük olabilir bu stresle baş etme yeteneği ile ilgilidir (Park,2004). Üstün zekalı bir çocuğun psikolojik iyi oluşunun, üstün zekalılık türüne, eğitime uyum sağlamasına ve çocuğun kendi algıları, mizaç ve yaşam koşulları gibi kişisel özelliklerine bağlı olduğunu ileri sürmektedir (Neihart, 1999).

Genel uyumsuzluk şikayetiyle ruhsal destek için kliniğe başvuran üstün zekalı 103 çocuğun semptomları değerlendirildiğinde zeka ve yeteneklerinin öğretmenler tarafından hafife alındığı ve bunun yol açtığı güvensizlik problemleri belirlenmiştir (Pringle, 1970; Akt: Roedell, 1984).

Bu çalışma lise düzeyinde eğitim alan ergenlerle yapılmıştır. Ülkemizin eğitim koşulları sınav ve rekabet odaklı bir anlayışı beslemektedir. Devlet okulu ile özel okul arasında fark yaratan temel unsurlardan biri de özel okulun kurumsal devamlılığı için yüksek performansa dayalı olmasıdır. Elde edilen bulgular bu çerçevede değerlendirildiğinde üstün zekalı ergenlerin duygusal yatırımdan çoğu zaman yoksun kaldığı ve akademik performans beklentisinin öznel iyi oluş düzeyini negatif yönde etkilediği değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular dikkate alınarak, daha sonra yapılabilecek araştırmalara katkı sağlayabilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Esneklik, ergen ruh sağlığı için koruyucu bir faktör olarak bulunmuştur. Esnekliğin artırılmasının ergenlerde depresyonun önlenmesi ve müdahale edilmesi için yeni olanaklar sağlayabileceği belirtilmiştir (Ding ve arkadaşları, 2017). Psikolojik dayanıklılık, olumsuz yaşam olaylarının ortasında veya bu tür olayların hatırlanmasının ardından olumlu duygular edinme kapasitesiyle ilişkilendirilmiştir. Esnek insanlar olumlu duyguları kendi başlarına üretebilirler çünkü olumsuz yaşam olaylarını hafıza ağlarındaki diğer olumlu geçmiş olaylarla bütünleştirmeye ve ilişkilendirmeye eğilimlidirler (Philippe ve arkadaşları,

2017). Bu bağlamda üstün zekâlılarda ruhsal ve bilişsel esneklik düzeyini betimlemeye ve esnekliği artırmaya yönelik çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

2. Üstün zekalı çocukların farklı olmanın bir sonucu olarak daha fazla stres yaşadıkları ve çok çeşitli ruhsal sorunların temelinde yüksek düzeyde stres olduğu bilinmektedir ve bu nedenle üstün zekalı çocukların stres kaynaklı sorunlara eğilimli oldukları ile ilgili çalışmalar mevcuttur (Altman, 1981; Chen, 1980; Ferguson, 1981; Silverman, 1993; Webb, Meckstroth ve Tolan, 1982; Akt:Neihart, 1999). Üstün zekâlıların stres düzeyleri ve stresle başetme becerilerinin geliştirilmesine dair yürütülecek çalışmalar hem ebeveynlere hem sahada çalışan psikolojik danışmanlara katkı sağlayacaktır.
3. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri de ergenlerle yapılmış olmasıdır. Farklı gelişim döneminde bireylere yönelik benzer çalışmaların yapılması katkı sağlayacaktır.
4. Üstün zekalılarda benlik kavramını geliştirmeye yönelik ruhsal müdahalelere ihtiyaç olduğu belirtilmiştir (Renzulli ve Hoge, 1993). Üstün zekalılarda benlik yapılanması, iç dinamikler ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi yarar sağlayacaktır.
5. Üstün zekalı çocuklar genellikle bazı gelişim alanlarında farklılıklar sergilerler. Gelişimsel döngünün psikopatolojide etiyolojik bir faktör olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle, üstün zekalıların psikopatoloji riskinin yüksek olduğuna dair iddialar vardır. Mükemmelliyetçilik ve akranlarından farklı hissetmekle ilgili zorlukları olabilir (Peterson ve Craighead, 1986; Akt: Neihart, 1999). Bu çerçevede mükemmeliyetçilik ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin araştırılması katkı sağlayacaktır.

5. Kaynaklar

Arapkirlioğlu, H. ve Tankız, D. (2011). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında alan ve yerleştirme puanlarının karşılaştırılması. *E-International Journal of Educational Research*, 2(4), 55-69.

"TDK Güncel Türkçe Sözlük - zekâ". Erişim tarihi: 21 Nisan 2018.

Baytemir, K. (2016). Ergenlikte Ebeveyn ve Akrana Bağlanma ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Kişilerarası Yeterliğin Aracılığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi.* Cilt, 41. Sayı, 186. S, 69-91

Bozkurt, E. Sönmez, İ. H. (2016). İmam Hatip Ortaokulu Öğrencilerinin Ergen Öznel İyi Oluşlarının Kişisel Ve Sosyal Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.* Cilt, 4. Sayı, 7. S, 231-248.

Canbay, H. (2010). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi.

Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 3 (27), 43-65.

Colangelo, N. Brower, P. (1987). Labeling Gifted Youngsters: Long-term impact on Families. *Gifted Child Quartely.* Volum,31 Number, 2. P, 75-78.

Cloninger, R.C. Zohar, H.A.(2011). Personality And The Perception Of Health And Happiness. *Journal of Affective Disorders.* Volume 128, Issues 1-2, Pages 24–32

Çelik, Ş. (2008). *Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Duygusal Zeka Açısından İncelenmesi.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Demir- Çelebi, Ç. Sezgin, O. (2015). Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşları ile Ahlâkî Olgunluk Seviyeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**.** *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.* 5 (2), 99-146

Diener, E. (1994), ***Social Indicators Research*** Volume 31, Issue 2, pp 103–157

Diener, E., Suh, E., Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. University of Illinois**.** *Indian journal of Clinical Psychology. 24*(1), 25-41.

Ding, H. Han, J. Zhang, M. Wang, K. Gong, J. Yang, S. (2017). Moderating And Mediating Effects Of Resilience Between Childhood Trauma And Depressive Symptoms İn Chinese Children. *Journal of Affective Disorders.* Volume 211, Pages 130–135.

Dünya Sağlık Örgütü. (WHO), (2005). *Ruh Sağlığının Teşviki: Kavramlar, Ortaya Çıkan Kanıtlar, Uygulama.* İsviçre.

Eguiarte, B.E.B. Miranda, D.J.R. 2016). Bienestar Psicológico Y Satisfacción Vital En Adolescentes Mexicanos Tempranos Y Medios PAPI. Psychological Well-Being And Life Satisfaction İn Mexicans At Early And Mid-Adolescence. *Revista Costarricense de Psicología.* vol.35

Erden, S. Yılmaz, S. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin İnsanî Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi***.** 6 (2), 389-416.

Eryılmaz, A. Aypay, A. (2011). Ergen Öznel İyi Oluşu İle Kimlik Statüsü İlişkisinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* Sayı,16. Sayfa, 167-179.

Eryılmaz, A. Ercan, L. (2011). Öznel İyi Oluşun Cinsiyet, Yaş Grupları ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (36), 139-151

Gataūlinas, A. Bancevičа,M. (2014). Subjective Health and Subjective Well-Being (The Case of EU Countries). *Advances in Applied Sociology*, 4, 212-223.

Gillham, J. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*. Volume.6 Pages. 31-44.

Göksel-Oflaz, S. (2017). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine, Kültürlerarası Duyarlılığa Ve Risk Faktörlerine Göre Yordanması.* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Kanlı, E. (2011). Üstün Zekâlı Ve Normal Ergenlerin Mükemmeliyetçilik, Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi***.** Sayı: 33, Sayfa: 103-121

Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mendi, E. Eldeleklioğlu, J. (2016). Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being and Self-Esteem: The Mediating Role of Perfectionism. *Psychology*, 7, 1276-1295.

Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Rotary Review*, 22: 1, 10-17.

Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel Iyi Oluş Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, Y. (2012). Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarının Özerk, İlişkisel ve Özerk-İlişkisel Benlik Kurguları Açısından İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (38), 188-198.

Park, N. (2004). The Role of Subjective Well-Being in Positive Youth Development. *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science*.591. s.25-36.

Philippe, F.L. Dobbin, E. A. Ross, S. Houle, I. (2017). Resilience facilitates positive emotionality and integration of negative memories in need satisfying memory networks: An experimental study. *The Journal of Positive Psychology*.

Renzulli, J.S. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity. Conseptions Of Giftedness.* Cambridge Unıversty.

Renzulli, J.S. Hoge, D.R. (1993). Exploring the Link Between Giftedness and Self-Concept. *Review of Educational Research Winter*. Vol. 63, No. 4, p. 449-465.

Roedell, W. (1984). Vulnerabilities of Highly Gifted Children. *Roeper Review*. Vol. 6, No. 3. P,127-130.

Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri Tanılanmaları Eğitimleri*. Vize Basım Yayın, Ankara.

Sawyer, M.S. Teavley, J. N. (2017). *Improving the Methodological Quality of Research in Adolescent Well-being. UNICEF Innocenti Research Brief.* Columbia University and UNICEF Office of Research.

Seligman, M.E.P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. *Handbook of Positive Psychology.* pp. 3-9. Oxford University Press. New York.

Seligman, M.E.P. Acacia C. P. Tracy, S. (2004). A Balanced Psychology And A Full Life. *Positive Psychology.* 359 (1449): 1379-1381.

Seow, E. S.L. Vaingankar, A. J. Abdin, E. Sambasivam, R. Jeyagurunathan, A. Pang, S. Chong, A. S. Subramaniam, M. (2016). Positive Mental Health İn Outpatients With Affective Disorders: Associations With Life Satisfaction And General Functioning. *Journal of Affective Disorders***.** Volume 190, Pages 499–507.

Teközel, M. (2007). *Gerçekliği İnşa Etkinliği Olarak Sosyal Karşılaştırma "Sosyal Karşılatırma Süreçlerinde Gerçekçi ve Kurgusal Karşılatırma Enformasyonu Kullanma Eilimlerinin İncelenmesi".* Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi. İzmir.

Tidwell, R. (1980). *A Psycho-Educational Profile of 1,593 Gifted High School Students*. University of California.

Tov, W. Diener, E. (2013). *Subjective Well-being.* Research Collection School of Social Sciences. Paper 1395.

Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri.* Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi. Ankara.

_____. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı, (2) 22. 132-143.

Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.

Yüksel-Şahin, F. (2015). Predicting Delinquency Levels in Turkish Adolescents- Türk Ergenlerin Kural Dışı Davranış Düzeylerinin Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi***.** c.30. s. 1: 313-323.

Zheng, X. (2016). A Study on Relationship between Depression and Subjective Well-Being of College Student. *Psychology*, 07,885-888.

Fizik Laboratuvarında Uygulanan Ters-Düz Sınıf Eğitim Modelinin Üniversite Öğrencilerinin Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisi

Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
hmiracpektas@hotmail.com

Doç. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi
hcelik.ef@hotmail.com

Doç. Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale Üniversitesi
mtkatranci@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, fizik laboratuvarında ters düz edilmiş sınıf (TS) eğitim modelini kullanan öğrencilerin tutumları ile geleneksel harmanlanmış öğretim (GHÖ) modelini kullanan öğrencilerin tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma genel fizik laboratuvarı-II dersi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmaya, 2017-2018 akademik yılında bahar dönemi ara sınav haftasından sonra başlanmış ve aynı akademik yılın final sınavlarına kadar altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar bu altı haftalık dönemde (elektromanyetizma, ohm yasası, wheatstone köprüsü, kirchhoff yasası, transformatör) beş farklı deney gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, yarı deneysel bir ön test / son test kontrol grubu tasarımı kullanılmıştır. Deney grubu TS eğitim modelini kullanırken kontrol grubu ise GHÖ modelini kullanmıştır. TS eğitim modelinin öğrencilerin fizik laboratuvarlarına yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası bir tutum anketi uygulanmıştır. Uygulama öncesi grupların tutum puanları birbirine çok yakın bulunmuş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerinin tutum puanları artmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. TS eğitim modeli, öğrencilerin fizik laboratuvarlarına karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiş görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Ters-Düz Edilmiş Sınıf, Geleneksel Harmanlanmış Öğretim, Fizik Laboratuvarı, Tutum*

The Effect on the Laboratory Attitudes of the University Students of the Flipped Classroom Training Model Applied in the Physics Laboratory

Res. Assist. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale University
hmiracpektas@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale University
hcelik.ef@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KATRANCI
Kırıkkale University
mtkatranci@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to determine whether the significant difference between the attitudes of the students using the FC training model in the physics laboratory and the attitudes of the students using the traditional blended teaching (TBT) model. This study was carried out within the scope of general physics laboratory-II course. The present study started after the spring semester exam week in the academic year 2017-2018 and lasted for six weeks until the final examinations of the same academic year. All participants performed five different experiments during this six-week period (electromagnetism, ohm law, wheatstone bridge, kirchhoff law, transformer). In this study, a quasi-experimental pre-test / post-test control group design was used. The experimental group used the FC training model while the control group used the TBT model. A pre-and post-practice attitude questionnaire was used to determine whether the FC training model influenced students' attitudes toward physics laboratories. The attitude scores of the groups were found very close to each other and there was no significant difference between them. The attitude scores of the experimental group increased after the application and there was a significant difference between the groups. The FC training model seems to have positively influenced students' attitudes towards physics laboratories. The data indicate that the FC training model positively affects the attitudes towards the laboratory in the students.

Key Words: *Flipped Classroom, Traditional Blended Teaching, Physics Laboratory, Attitude*

1. Giriş

En geniş anlamda FC eğitim modeli, aktif, meşgul ve öğrenme merkezli sınıflar oluşturma potansiyeline sahip öğretimde yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlanır (Brewer & Movahedazarhouligh, 2018). Bu model öğrencilerin öğretmenle yüz yüze dersler öncesinde ve sırasında öğrenme aktivitelerine aktif katılımını gerektiren (Lage, Platt, & Treglia, 2000) özel bir harmanlanmış öğrenim türüdür (Strayer, 2012). FC eğitim modeli, sınıf içindeki ve dışındaki zamanları yeniden düzenleyen bir modele dayanır. Bu model, harmanlanmış öğrenme, araştırmaya dayalı öğrenme ve öğrencilerin aktif katılımını ve eğitim süreçlerinde esnekliği teşvik eden yaklaşımlarla örtüşen daha geniş bir pedagojik hareketin parçasıdır (Flores, del-Arco & Silva,

2016). FC eğitim modeli, doğrudan öğretimin, çoğunlukla video olmak üzere, sınıfın dışında yapıldığı (Francl, 2014; Gaughan, 2014) karmaşık bir pedagojik modeldir (Zhang, Zhou, Briggs, & Nunamaker Jr, 2006). Böylelikle bu model, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını araştırarak tam bir bakış açısı değişikliği sunar ve geleneksel modelin iki ana aktivitesi olan dersler ve ödevleri yer değiştirerek çalışır. Temel değişiklik, derslerin evde ve ev ödevlerinin de derste yapılmasıdır (Lage, Platt, & Treglia, 2000).
Bu modelin temel özelliği, doğrudan öğretimi grup öğrenme alanının dışına kasıtlı olarak kaydırmak suretiyle (Jensen, Kummer & Godoy, 2015) sınıftaki öğrencilerin öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma olanağı yaratmasıdır (Brewer & Movahedazarhouligh, 2018). Bu modeldeki amaç, öğrenim içeriğine ve materyallerine çevrimiçi erişim sağlamak ve öğrencilerin sınıfta derinlemesine ve aktif öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Yılmaz, 2016). Geleneksel öğrenmeye dayalı, öğretmen merkezli bir öğretim modelinin aksine, FC eğitim modeli, ters çevrilmiş olan iki eğitim aşamasından oluşur (Bergmann & Sams, 2012). FC eğitim modelinin ilk aşaması, sınıf öncesi öğrenme aşamasıdır. Bu aşamada, öğrenciler dersten önce çevrimiçi videolar, podcast veya metin formatındaki materyaller gibi çeşitli medya formatlarında öğretim materyalleri sağlayan materyalleri görüntüleyerek temel kavramsal bilgilerini edinirler (Baker, 2000; Bergmann & Sams, 2012; Strayer, 2012) ve böylelikle çoğu bilgi aktarımı öğretimini sınıf dışı bırakırlar (Abeysekera & Dawson, 2015; Demetry, 2010). FC eğitim modelinin ikinci aşaması, sınıf içi öğrenme aşamasıdır. Bu aşamada, etkileşimli dersler, problem çözme, laboratuvar deneyleri, rol oynama, işbirlikçi tasarım ve yaratma gibi sınıfta aktif öğrenme aktiviteleri vardır (Strayer, 2012). Bu yöntemle aktif ve sosyal olan öğrenme etkinlikleri için sınıf zamanı kullanılır (Abeysekera and Dawson, 2015). Yani yüz yüze ders gibi geleneksel olarak sınıf ortamında sunulan içerik, ödev olarak dersten önce öğrenciye verilir (Herreid & Schiller, 2013) ve öğrenciler öğrenme materyallerine kendi hızlarında erişebilirler (Moffett, 2015). Ancak, sınıfta gerçekleştirilecek aktif öğrenme faaliyetlerinden beklenen performansı elde etmek ve bu etkinliklere yönelik öğrenci memnuniyetini ve motivasyonunu sağlamak için, öğrenciler ön bilgi ve hazırlık düzeyinde belirli bir yüz yüze derslere katılmaları gerekmektedir (Hao, 2016; Wilson, 2013). Çünkü öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında hayati bir rol oynamaktadır ve öğretmenlerle yüz yüze etkileşime sahip olmak, öğrenciler için paha biçilemez bir deneyimdir (Bergmann & Sams, 2012).

FC eğitim modelinde sınıf dışı öğrenim esnektir. Öğrenciler tercihine göre, akademik seviyelerini ve bireysel ihtiyaçlarını eşleştirebilir ve bu eşleştirme işlemi herhangi bir zamanda ve yerde gerçekleşebilir (Moffett, 2015). Bu modelde, öğrenciler bir konuyla ilgili ders videoları izledikten sonra anlamadıkları konuları ele alan sorular hazırlayıp öğretmene sorabilirler (Fulton, 2012; Hung, 2015; Kapoun & Milkova, 2014). Öğretmenler öğrenci performansını izlemek ve bireylere veya gruplara anında ve uyarlanabilir geribildirim sağlamak için daha fazla zaman ayırabilirler (Fulton, 2012). FC eğitim modelinde öğrencilere, öğrendiklerini uygulamak, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek, sınıf içi tartışmalar yapmak, projeler ve problem çözme üzerine odaklanmak için dinamik olarak daha fazla zaman kalmaktadır (Hwang, Lai, & Wang, 2015). Dolayısıyla bu model aktif öğrenme için sınıf ta geçirilen süreyi arttırır (Herreid & Schiller, 2013). FC dijital öğrenme ortamı ile desteklendiğinde öğrenci, işbirlikçi ve ilgi çekici öğrenme ortamında öğrenim görürken, 7/24 bilgiye erişme imkânına sahip olmaktadır. Bunlara ek olarak, dijital ortamlar, öğrencinin pedagojik özellikleri de göz önünde bulundurularak kullanıldığında öğretimi özelleştirdiği ve geliştirdiği için eğitimin verimlilik düzeyini artırarak geleneksel yönteme göre daha etkili bir eğitim imkânı sunmaktadır.

Literatürde özellikle fizik öğretiminde FC' yi kullanmaya odaklanan çalışmalar oldukça az yer kaplamaktadır (Deslauriers, Schelew & Wieman, 2011; Bates & Galloway, 2012). Ayrıca bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin laboratuvar becerileri ve öğrenme çıktıları büyük ölçüde göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla bu modelin, öğrencilerin laboratuvar becerileri üzerindeki etkisi fen eğitiminde araştırılmalıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın ilk amacı, fen bilimleri laboratuvarlarında FC eğitim modelini kullanan öğrenciler ile geleneksel harmanlanmış modeli kullanan öğrencilerin laboratuvar becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda elektrik konusu üzerinden çalışmanın gerçekleştirilmesi literatüre katkısı bakımından önemli sayılabilir. Çünkü Akbaş and Pektaş (2011)' inde belirttiği gibi kavramsallaştırılması zor olan ve yanlış anlaşılma potansiyeline sahip konulardan biri de genel fizik dersinin içeriğinde yer alan elektrik konularıdır. Elektrik gibi anlaşılması zor olan konulara yönelik öğrencilerin üst düzeyde kavramsal öğrenme gerçekleştirdikleri öğrenme ortamları fen laboratuvarları olarak kabul edilmektedir (Çepni, Kaya & Küçük, 2005). Bu kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesinde ise tutum ön plandadır. Fen laboratuvarlarına yönelik tutumlar, laboratuvar eğitiminin verimliliğini etkilemektedir (Palic & Pirasa, 2012). Tutum aynı zamanda öğrencilerin fen alanındaki başarılarını etkileyen bir faktördür (Osborne, Simon & Collins, 2003). Fen laboratuvarlarında FC gibi yeni eğitim modellerini kullanarak bu modellerin öğrencilerdeki laboratuvarlara yönelik tutumlarına etkisine bakan araştırmalar eğitim çıktıları hakkında daha fazla bilgi sağlamalıdır. Bu çalışmanın ikinci amacı, fen Laboratuvarında FC eğitim modelini kullanan öğrencilerin tutumları ile geleneksel harmanlanmış öğretim modelini kullanan öğrencilerin tutumları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ön test / son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney grubu TS modelini kullanırken kontrol grubu ise GHÖ modelini kullanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları rastgele yöntemle seçilmiştir. Gruplar ve öğrenci dağılımları Table 1 de verilmiştir.

Table 1. Gruplar ve öğrenci dağılımları

Cinsiyet	Deney grubu	Kontrol grubu
Bayan	36	40
Erkek	6	2
Toplam	42	42

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanması için öğrencilerin fizik laboratuvarına yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin fizik laboratuvarlarına yönelik tutumlarını uygulama öncesi ve sonrası belirlemek amacıyla, Nuhoğlu ve Yalçın (2004) tarafından geliştirilen ve ilgili literatürdeki birçok çalışmada yer verilen geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olan "Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipinde olup 'Kesinlikle Katılıyorum' ile 'Kesinlikle Katılmıyorum' aralığında derecelendirilmiştir. Ölçek, üniversite öğrencilerinin fizik laboratuvarlarına yönelik tutumları ve algılarıyla ilgili olan 36 maddeden oluşmaktadır. Nuhoğlu ve Yalçın (2004) anketin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını .89 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada anketin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ön test için .78, post-test için .81 olarak bulunmuştur. Katılımcıların teknoloji deneyimleri (akıllı telefon, internette harcanan süre ve Facebook üyelikleri) hakkında veri elde etmek için ankete üç öğe eklenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Güvenilirlik analizleri de dahil olmak üzere, toplanan verilerin tüm analizleri bilgisayar destekli bir istatistik programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine başlanmadan önce deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu incelemede çarpıklık ve basıklık değerleri, Kolmogorov Smirnov testi sonuçları ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle yapılan analizlerde parametrik istatistik testlerinden kontrol grubunun ve deney grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bir t testi kullanılmıştır.

Deneysel Prosedür

Bu çalışma genel fizik laboratuvarı-II dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu ders haftada 2 ders saati (45 dak. + 45 dak.=90 dak.) olan uygulamalı bir derstir. Ders, öğretim üyesinin gözetimi altında bir bilim laboratuvarıdır. Aynı öğretim elemanı her iki sınıftan da sorumludur ve gerektiğinde rehberlik ve yardım sunmaktadır. Her iki sınıfta, öğrenciler 7-8 kişilik gruplarda deneyler yaparlar. Mevcut çalışmaya, 2017-2018 akademik yılında bahar dönemi ara sınav haftasından sonra başlanmış ve aynı akademik yılın final sınavlarına kadar altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılar bu altı haftalık dönemde (Elektromanyetizma, Ohm yasası, Wheatstone köprüsü, Kirchhoff yasası, Transformatör) beş farklı deney gerçekleştirmişlerdir. Deneylerin seçiminde herhangi bir ölçüt kullanılmayıp, deneylerin hepsi genel fizik laboratuvarı-II ders programının müfredatında yer almaktadır.

Her hafta, öğrenciler deneylerini laboratuvarda önceden uygulama öğretim elemanı tarafından hazırlanan AR destekli laboratuvar kılavuzunu kullanarak gerçekleştirmişlerdir. AR destekli laboratuvar kılavuzunda çeşitli bölümler vardır. Bu bölümler; deneyin adının ve amacının yazıldığı bir bölüm; deneyde kullanılacak ekipmanlar bölümü; deney hakkında bilgi veren teorik bir bölüm; deneyde takip edilen prosedür hakkında bir deneyin yapılışı bölümü; bulguları ve sonuçları yazmak için bir sonuçlar bölümü ve son olarak deney ile ilgili soru-cevap bölümü, olarak isimlendirilmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinde, kontrol grubu öğrencileri deneylerini AR destekli laboratuvar kılavuzunu kullanarak GHÖ modeline göre ve uygulama öğretim elemanının gözetiminde sınıf içi etkinlikler olarak laboratuvar ortamında gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ise deneylerini AR destekli laboratuvar kılavuzunu kullanarak aynı uygulama öğretim elemanı eşliğinde TS modeline yönelik olarak sınıf içi etkinlikler (laboratuvar) ve sınıf dışı etkinlikler (okul dışı) şeklinde gerçekleştirmişlerdir.

Uygulamanın ilk haftasında, deney ve kontrol grubundaki bütün öğrencilere AR uygulamaları ve kullanımları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilerden akıllı telefonlarına AR uygulamasını kurmaları istenmiştir. Öğrenciler fakülte tarafından tedarik edilen kablosuz ağ üzerinden internete bağlanarak laboratuvarda istedikleri zaman AR uygulamalarını kendi mobil cihazları ile kullanmışlardır.

Kullanılan Materyaller

Çalışmada, Akbaş & Pektaş (2011) ve Akçayır, Akçayır, Pektaş & Ocak (2016) tarafından geliştirilmiş materyaller kullanılmıştır. Elektromanyetizma konuları (elektrik motoru modeli, elektrik zili modeli ve indüksiyon akımının oluşumu) için Macromedia 8 flaş yazılımı kullanılarak geliştirilen simülasyonlar kare kod uygulamaları ile birlikte kullanılmıştır. Etkileşimli simülasyonlar hazırlanırken konunun hedefleri, soyut kavramlar ve laboratuvar deneyleri dikkate alınmıştır. Her iki grubunda kullandığı deney kılavuzlarında beş farklı fizik deneyi için beş farklı uygulama geliştirilmiştir. Uygulamalardaki artırılmış bileşenler için, video, grafik ve ek materyallere bağlantılar kullanılmıştır. Öğrencilerin bilişsel yüklerini arttırmamak için her uygulamada en fazla üç bileşen kullanılmıştır.

Geliştirilen uygulamalarda, deney kurulumu ile ilgili 8-10 dakikalık bir video, ilgili deneylerde öğrencilerin kullanacakları deney ekipmanlarını tanıtan ve kullanım amaçlarını anlatan 8-10 dakikalık bir video ve deneyin teorik içeriğini anlatan simülasyon ve animasyonlarla desteklenmiş 12-15 dakikalık bir video kullanılmıştır. Toplamda 28-35 dakikalık olan bu videolar deney grubundaki öğrencilere önceden çalışma süresi boyunca sınıf dışı etkinlikler olarak verilmiştir (Tablo2). Kontrol grubundaki öğrenciler ise laboratuvar ortamında bu uygulamalara ulaşabilmektedirler. Ayrıca kontrol grubuna deneyin sonucu ve soru-cevap bölümü ev ödevi olarak (sınıf dışı etkinlikler) verilmiştir. Deney grubuna yönelik deney kılavuzunda deneyin yapılışı, sonuç ve soru- cevap bölümleri ise laboratuvar ortamında (sınıf içi etkinlikler) uygulama öğretim elemanı rehberliğinde yapılmıştır. Dolayısıyla deney grubunda deneyin yapılışı sürecinde 28-35 dakikalık bir artı zaman oluşmuştur. Bu artı zaman, öğrencilere deneyin yapılış aşamasına sonuç ve soru- cevap bölümlerine daha fazla zaman ayırarak anlaşılmayan ve karmaşık olan durumları uygulama öğretim elemanı eşliğinde daha fazla irdelenme imkânı sunmaktadır.

Tablo2. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin zaman planlaması

AR destekli laboratuvar kılavuzu bölümleri	Ters- Düz edilmiş sınıf	Geleneksel Harmanlanmış sınıf
Amaç	Sınıf dışı etkinlikler (sınırsız)	Sınıf içi etkinlikler (28 ile 35 dk.)
Ekipmanlar		
Teorik bilgi		
Deneyin yapılışı *	Sınıf içi etkinlikler (90 dk.)	Sınıf içi etkinlikler (55 ile 62 dk.)
Sonuç		
Soru- cevap		

* Bu bölüm deney grubunda, hem sınıf dışı aktiviteler olarak deneyin yapılışına yönelik video izlemesi şekilde gerçekleştirilmiştir, hem de sınıf içi aktiviteler olarak laboratuvar ortamında uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tüm öğrencilerin teknoloji deneyimleri hakkında bilgi toplamak amacıyla akıllı telefon, internet ve facebook kullanımları betimsel istatistik yöntemiyle analiz edilmiştir (Tablo3).

Tablo3. Katılımcıların teknolojik deneyimleri

Özellik	f	%
Akıllı telefon kullanma deneyimi		
1- 2 yıl	8	9.52
3- 4 yıl	32	38.10
5 yıl ve üzeri	44	52.38
İnternet kullanma deneyimi		
1- 2 yıl	6	7.14
3- 4 yıl	23	27.38
5 yıl ve üzeri	55	65.48
Facebook kullanma deneyimi		
1- 2 yıl	14	16.66
3- 4 yıl	32	38.10
5 yıl ve üzeri	38	45.24

Bulgular, katılımcıların akıllı telefon, internet ve facebook kullanımları hakkında özellikle deneyimlendiklerini göstermektedir.

3. Bulgular ve Sonuç

TS eğitim modelinin öğrencilerin fizik laboratuvarlarına yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemek için her iki gruba uygulama öncesi ve sonrası bir tutum anketi uygulanmıştır. Uygulama öncesi grupların tutum puanları birbirine çok yakın bulunmuş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo4). Uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerinin tutum puanları artmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir (Tablo4).

Tablo4. Öntest, sontest deney ve kontrol grupları t testi sonuçları.

Değişken	Grup	N	X	SD	t	p	Cohen's d
Ön- test	Kontrol	42	3.67	.28	.65	.51	
	Deney	42	3.73	.52			
Son-test	Kontrol	42	4.00	.50	3.27	.002*	.713
	Deney	42	4.28	.26			

TS eğitim modeli, öğrencilerin fizik laboratuvarlarına karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemiş görünmektedir. Çalışma verileri, TS modelinin öğrencilerin laboratuvara yönelik tutumları olumlu etkilediğini göstermektedir. Literatür, benzer şekilde genel olarak TS modelinin öğrenci tutumu üzerine etkisini olumlu yönde olduğunu belirtmektedir. TS uygulamalarına yönelik olarak yapılan araştırmalar, öğrencilerin problem çözme ve tartışma gibi yüz yüze etkileşimli ve üst düzey etkinliklere katılmaya daha hazır olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, TS modeline yönelik olarak iddia edilen faydalar, temel olarak öğrenme çıktılarından elde edilen doğrudan kanıt olmaktan çok kendiliğinden bildirilen algılar ve tutumlara yansımaktadır.

Çalışma bulgusundan farklı olarak Presti (2016), TS modelinin öğrencilerin tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Ayrıca, tüm doğrudan kanıtlar, TS modelinin etkililiğini desteklememektedir, çünkü birçok çalışma öğrenci performansında önemli bir gelişme olmadığını bildirmiştir. Öğrenciler, TS modelini ilk bakışta rahatsız edici bulabilirler ve bazıları öğrenme kazanımlarına rağmen geleneksel yaklaşımdaki değişiklikten memnun kalmazlar. Ayrıca öğrenciler ders dışında ters çevrilmiş öğrenme etkinliklerini tamamlama konusunda baskı altında veya endişeli hissedebilirler.

Dolayısıyla bu tür olumsuz sonuçların çıkması olası bir durumdur. Bu sonuçların yanı sıra farklı bir bulgu olarak, başlangıçta öğrencilerin çevrimiçi videoları izleyerek TS modelinin uygulandığı derse hazırlanma konusunda pozitif veya negatif bir görüş içerisinde olmadıklarını, ancak zaman ilerledikçe öğrencilerin TS modeline karşı tutumlarının olumlu olarak geliştiğini ve çevrimiçi içeriğin erişimini benimsediklerini göstermektedir . Ayrıca öğrencilerin son derece yeni bir öğrenme ortamı olan TS modeline dahil olmalarının, öğrenci tutumlarında tatmin edici bir azalmaya yol açabileceği gösterilmiş olmasına rağmen (Gutwill-Wise, 2001), bu uygulama öğrenci memnuniyetini olumsuz yönde etkilememiştir.

Referans

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom: Definition, Rationale and a Call for Research. *Higher Education Research & Development, 34* (1): 1–14.

Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M. & Ocak, M. A. (2016). Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computers in Human Behavior, 57*, 334-342.

Akbaş, O. & Pektaş, H. M. (2011). The effects of using an interactive whiteboard on the academic achievement of university students. *In Asia-Pacific Forum On Science Learning & Teaching, 12* (2).

Baker, J. W. (2000). The ''classroom flip'': Using web course management tools to become the guide by the side. In Paper presented at the 11th international conference on college teaching and learning, Jacksonville, FL.

Bates, S. & Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: a case study. In Proc. HEA STEM Conf.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Brewer, R. & Movahedazarhouligh, S. (2016). Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education. *Journal Computer Assisted Learning*, 1–8.

Çepni, S., Kaya, A. & Küçük, M. (2005). Fizik öğretmenlerinin laboratuvarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (3), 181-196.

Deslauriers, L., Schelew, E. & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *Science, 332*(6031), 862-864.

Flores, Ò., del-Arco, I. & Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: analysis based on professors' and students' assessment in the educational field, Flores et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,13*:21. Doi: 10.1186/s41239-016-0022-1.

Francl, T. J. (2014). Is flipped learning appropriate. *Journal of Research in Innovative Teaching, 71*, 119–128.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology, 39*, 12–17.

Gaughan, E. J. (2014). The Flipped Classroom in World History. *The History Teacher 47*(2).

Gutwill-Wise J. P. (2001), The impact of active and context-based learning in introductory chemistry courses: an early evaluation of the modular approach. *J. Chem. Educ., 78*, 684–690.

Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior, 59*, 82-92.

Herreid, C. & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81-96.

Hwang, G. J., Lai, C. L. & Wang, S. Y. (2015). Seamless flipped learning: A mobile technology-enhanced flipped classroom with effective learning strategies. *Journal of Computers in Education, 2*(4), 449-473. Doi: 10.1007/s40692-015-0043-0.

Jensen, J. L., Kummer, T. A. & Godoy, P. D. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE—Life Sciences Education, 14*(1). Doi: 10.1187/cbe.14-08-0129.

Kapoun, P. & Milková, A. (2014). MLearning–efficient support of natural science education. *Global Journal of Information Technology*, *4*(2), 114-119.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.

Moffett, J. (2015). Twelve tips for "flipping" the classroom. *Medical Teacher, 37*, 331–336.

Nuhoğlu, H. & Yalçın, N. (2004). Fizik laboratuvarına yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının fizik laboratuvarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 317- 327.

Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International journal of science education, 25*(9), 1049-1079.

Palic, G. & Pirasa, N. (2012). A study of pre-service teachers' tendency for imprudent behaviour and physics laboratory attitudes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 823-828.

Presti, C. R. (2016). The flipped learning approach in nursing education: A literature review. *Journal of Nursing Education, 55*(5), 252-257.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research, 15*(2), 171–193.

Wilson, S. G. (2013). The flipped class: a method to address the challenges of an undergraduate statistics course. *Teaching of Psychology, 40*(3), 193-199.

Yılmaz, R. (2016). Knowledge sharing behaviors in e-learning community: Exploring the role of academic selfefficacy and sense of community. *Computers in Human Behavior, 63*, 373-382.

Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O. & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management, 43*(1), 15-27. Doi: 10.1016/j.im.2005.01.004.

Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale Üniversitesi
hcelik.ef@hotmail.com

Arş. Gör. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
hmiracpektas@hotmail.com

Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ
Kırıkkale Üniversitesi
muratde71@hotmail.com

Özet

Gelişmiş Fen öğretimi genellikle üç öğrenme ortamında yürütülmektedir. Bu üç öğrenme ortamı; sınıf, laboratuvar ve okul dışı mekânlardır. Sınıf ve laboratuvar ortamları fen dersleri için sınırlı bir öğrenme ortamı olup fen öğrenmede okul dışı mekânlarda öğrencilere birçok fırsatlar sunmaktadır. Okul dışı öğretim gerçekleştiren öğretmenler, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar. Araştırma sorgulamaya göre tasarlanan öğrenme ortamları olarak bilim ve teknoloji müzeleri, parklar ve modeller öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilirse, öğrenciler, araştırarak öğrenme sürecinde, merak ve ilgi duyar, soru sorar, deney yapar, araştırma yürütür, problem çözer, sorumluluk alır ve bilgilerini yapılandırmaktadırlar. Bu bakımdan öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının önemini fark etmelerini sağlayacak aktivitelerin planlanması öğretmen yetiştirme süreci için önemli görülmektedir. Dolayısıyla planlanan çalışma hem öğretmen adaylarına tutum hem de yeterlik kazandırılmasına yöneliktir. Bir okul dışı öğrenme ortamı gezi-gözlem aktivitesinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde kurulmuş olan "Toplum ve Bilim Uygulama ve Araştırma Merkezi", Maden Tetkik Arama (MTA) bünyesinde bulunan "Şehit Mehmet Alan Enerji Parkı" ile "Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi" gibi okul dışı öğrenme ortamları düşünülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılarda bilimin ve teknolojinin toplumla ilişkisi, sürdürülebilir kalkınma bilinci ve sosyo-bilimsel konulara yönelik farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu amaç ile çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel çalışmalarda sıklıkla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu, öğrenme ortamlarının amaçları kapsamındaki farkındalıkları ile fen bilimleri dersi öğretim programının uyumluluğu dikkate alınarak dokuz yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının; fen bilimleri dersi öğretim programı ile uyumlu olarak yaşam becerilerini geliştirmek, bilimsel süreç becerisi kazandırmak, öğrenmeyi etkili kılmak, bilimsel araştırma ve bilimsel bilgiye yönelik pozitif tutum geliştirmek, sosyobilimsel konularda farkındalık kazandırmak gibi beklentilere olumlu dönütler sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim programlarındaki ve öğretmen yetişirmedeki önemine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul dışı öğrenme ortamı, Öğretmen yetiştirme, Fen bilimleri öğretimi*

Evaluation of Out-of-School Learning Environments in Science Education by Preservice Teachers

Assoc. Prof. Dr. Harun ÇELİK
Kırıkkale University
hcelik.ef@hotmail.com

Res. Assist. Hüseyin Miraç PEKTAŞ
Kırıkkale University
hmiracpektas@hotmail.com

Prof. Dr. Murat DEMİRBAŞ
Kırıkkale University
muratde71@hotmail.com

Abstract

Science teaching is usually carried out in three learning environments. These three learning environments; classroom, laboratory and non-school spaces. Classroom and laboratory environments are a limited learning environment for science courses, however science offers many opportunities for students in non-school settings to learn. Teachers who perform out-of-school teaching use research inquiry-based learning approaches. If the science and technology museums, parks, and modelers are realized as mentors as learning environments designed according to the inquiry approach, the students are interested in curiosity and interest in research and learning process, asking questions, conducting experiments, conducting research, problem solving, taking responsibility and structuring their knowledge. In this regard, the planning of activities to ensure that preservice teachers recognize the importance of non-school learning environments in undergraduate education is considered important for the teacher training process. Therefore, the planned study is aimed at attaining both teachers' attitudes and competencies. Established in the Middle East Technical University (ODTÜ) in an out-of-school learning environment for sightseeing activities; Out-of-school learning environments such as "Community and Science Application and Research Center", "Şehit Mehmet Alan Energy Park" and "Şehit Cuma Dağ Nature History Museum" in MTA are considered. In line with these expectations, participants are aiming to raise awareness of science and technology related to society, sustainable development awareness and socio-scientific issues. For this purpose, the study was carried out by taking the opinions of preservice science

teachers. For this reason, in the study, the preservice teachers' awareness about the non-school teaching environments for teaching purposes was analyzed. The interview form consists of nine semi-structured questions, taking into account the awareness of the learning environment within the scope of the objectives and the compatibility of the science curriculum. When the results of the research were examined, it was found that; In accordance with the curriculum of science teaching program, it has been observed that it provides positive feedback to expectations such as improving life skills, gaining scientific process skills, making learning effective, developing positive attitude towards scientific research and scientific knowledge and raising awareness on socio-scientific issues. In addition, suggestions were made on the importance of out-of-school learning environments in curriculum and teacher training.
Key Words: *Non-school learning environment, Teacher training, Science teaching*

1. Giriş

Fen öğretimi genellikle üç öğrenme ortamında yürütülmektedir. Bu üç öğrenme ortamı; sınıf, laboratuvar ve okul dışı mekânlardır. Sınıf ve laboratuvar ortamları fen dersleri için sınırlı bir öğrenme ortamı olup fen öğrenmede okul dışı mekânlar öğrencilere birçok fırsatlar sunmaktadır. Eshach (2007) okul dışı öğrenme ortamlarını informal ve non-formal öğrenme ortamları olarak sınıflandırmıştır. İnformal öğrenme ortamları; sokaklar/ oyun alanları, mobil cihazlar, ev ortamı, okullarda ücretsiz faaliyetler, web.2 uygulamaları/ e öğrenme olarak bilinmektedir. Non-formal öğrenme ortamları ise; hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, müzeler/bilim merkezleri, planetaryumlar, geziler/ doğa etkinlikleri, sanayi kuruluşları, milli parklar, interaktif sergiler ve akvaryumlardır. İnformal öğrenme ortamları kurumsal özelliği olmayan yakın çevremizde her an ziyaret edilebilecek alanları vurgulanmaktadır. Non-formal öğrenme ortamları ise belirli zaman aralıklarında ziyaret edilebilen okul dışındaki kurumsal alanlardır (Tal & Morag, 2009). Okul dışı öğrenme ortamlarının, formal öğrenme ortamlarına göre daha eğlenceli ve doğal olması okul içinde yürütülmesi mümkün olmayan çeşitli öğretim etkinliklerini yapma konusundaki zenginliği ve sonuç olarak her yaştan bireye doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenme imkânı sunması, önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Taylor & Caldarelli, 2004).

Araştırmalara bakıldığında okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerde, motivasyon ve merak konularında olumlu bir artış sergilediği görülmektedir(Pedretti, 2002; Ramey- Gassert, Walberg & Walberg, 1994). Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerdeki akademik başarıya etkisini araştıran çalışmalarda bulunmaktadır (Bozdoğan, 2008; Sturm & Bogner, 2010; Şentürk & Özdemir, 2014; Yavuz, 2012). Bir diğer araştırmada Falk & Storksdieck (2005) okul dışı öğrenme ortamı olarak müzelerde öğrenmeyi etkileyen faktörleri üç boyut üzerinden on bir maddede sınıflandırmıştır. Bu boyutlar, kişisel, Sosyo-kültürel ve fiziksel olarak sınıflandırılmıştır. Kişisel boyut; motivasyon ve beklentiler, önceki bilgi ve deneyimler, önceki ilgi ve inançlar ve son olarak seçim ve kontrol mekanizması olarak dört basamakta sınıflandırılmıştır. Sosyo-kültürel boyut ise iki alt faktörde grup içi ve diğerleri ile gerçekleştirilen sosyal etkileşimler ile ilişkilendirilmiştir. Müzelerden öğrenme sürecince üçüncü boyut ise fiziksel özelliklerin dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmuş ve bunlar gelişmiş organizasyon, fiziksel boşluklara ilişkin yönelimler, geniş ölçekli çevre ve mimari tasarım, sergilerin tasarımı ve etiketlerin içeriği ve son olarak müzenin dışındaki ilgiyi artıran deneyimler ve olaylar olarak sınıflandırılmıştır.

Okul dışı öğretim gerçekleştiren öğretmenler, araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımlarını kullanırlar. Araştırma sorgulamaya göre tasarlanan öğrenme ortamları olarak bilim ve teknoloji müzeleri, parklar ve modeller öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilirse, öğrenciler, araştırarak öğrenme sürecinde, merak ve ilgi duyar, soru sorar, deney yapar, araştırma yürütür, problem çözer, sorumluluk alır ve bilgilerini yapılandırmaktadırlar. Bu bakımdan öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde okul dışı öğrenme ortamlarının önemini fark etmelerini sağlayacak aktivitelerin planlanması öğretmen yetiştirme süreci için önemli görülmektedir. Dolayısıyla planlanan çalışma hem öğretmen adaylarına tutum hem de yeterlik kazandırılmasına yöneliktir.

Bir okul dışı öğrenme ortamı gezi-gözlem aktivitesinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) bünyesinde kurulmuş olan "Toplum ve Bilim Uygulama ve Araştırma Merkezi", Maden Tetkik Arama (MTA) bünyesinde bulunan "Şehit Mehmet Alan Enerji Parkı" ile "Şehit Cuma Dağ Tabiat Tarihi Müzesi" gibi okul dışı öğrenme ortamları düşünülmüştür. Bu ortamlara yönelik olarak beklentiler; (1) günlük yaşamda gözlemlenen, hatta farkında olmadık birçok fiziksel prensibi ve doğal fenomeni eğlenceli bir ortamda katılımcılara aktarmaktır. (2) Enerji kaynaklarının tanıtımından üretim ve verimli kullanımına kadar zincirin bütün halkaları rehberler eşliğinde katılımcılara kazandırmaktır. (3) Yer bilimleri ve madencilik ve çevre bilimi temel alarak bilim ve toplum ilişkisinde farkındalık oluşturmaktır. Bu beklentiler doğrultusunda katılımcılarda bilimin ve teknolojinin toplumla ilişkisi, sürdürülebilir kalkınma bilinci ve sosyo-bilimsel konulara yönelik farkındalık oluşturmak amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışma fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir ve öğretmen adaylarının, öğretim amaçlı okul dışı öğretim ortamları hakkında ki farkındalıkları analiz edilmiştir. Bu nedenle nitel çalışmalarda sıklıkla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 24 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının, öğretim amaçlı okul dışı öğretim ortamları hakkında ki farkındalıkları analiz etmek için geliştirilen görüşme formu, verilen üç amaç kapsamındaki farkındalıkları, fen bilimleri dersi öğretim programı ile uyumluluğu dikkate alınarak dokuz yarı yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; (1) Okul dışı öğrenme ortamının öğretim programındaki kazanımları destekleme düzeyi nedir? Açıklayınız. (2) Okul dışı öğrenme ortamı araştırmacı-sorgulayıcı yaklaşıma uygun tasarlanmışmıdır? Açıklayınız. (3) Okul dışı öğrenme ortamında yapılan etkinlikler, her bir öğretim kademesine yönelik etkinlikleri içermekte midir? Örnek veriniz. (4) Okul dışı öğrenme ortamının sosyobilimsel konulara destek verebilirlik düzeyi nedir? Açıklayınız. (5) Okul dışı öğrenme ortamının fen, mühendislik ve teknoloji ilişkilerini açıklayabilme düzeyi nedir? Açıklayınız. (6) Okul dışı öğrenme ortamının bilimin doğasına yönelik getirebileceği katkı düzeyi nedir? Açıklayınız. (7) Okul dışı öğrenme ortamının fen ve kariyer bilinci oluşturması açısından etkisi nedir? Açıklayınız. (8) Okul dışı öğrenme ortamının güvenlik ve emniyet tedbirleri yeterli midir? Açıklayınız. (9) Okul dışı öğrenme ortamına yönelik yapılan etkinliğin, öğretymen adaylarının gezi-gözlem planı yapabilme yeterliklerine etkisi nedir? Açıklayınız.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formunda yer alan açık uçlu soruların analizinde öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan elde edilen veriler betimlenerek kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Veriler önce araştırmacı tarafından kodlanmış, ardından bir diğer araştırmacı da verileri inceleyerek kodlama yapmıştır. Bu süreci takiben kodlamalar arasındaki tutarlılık tespit edilmiştir. Araştırmada kodlamalar arasındaki tutarlılık uyuşum yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre araştırmada, iki araştırmacı arasındaki tutarlılık yüzdesi %84 olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda elde edilen veriler uygun kategorilere yerleştirilmiş ve bu kategorilerde yer alan cevapların frekans dağılımı yapılmıştır. Öğretmen adayları 1'den 24'e kadar ÖA1- ÖA24 olarak kodlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 1 numaralı soruya verdikleri cevapların "öğretim programındaki kazanımları destekleme" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Öğretim programındaki kazanımları destekleme kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Kalıcı öğrenme sağlar.	10
2. Etkileşimli öğrenme sağlar.	10
3. Oldukça uyumludur.	8
4. Sınırlı kazanımları desteklemektedir.	8
5. Bilim teknoloji merkezleri program ile daha uyumludur	7
6. Öğrenme sürecinde sorgulama sağlar.	6
7. Öğrenme üzerinde motivasyon sağlar.	5
8. Materyaller kazanımları desteklemektedir.	5
9. Bilgileri somutlaştırmaktadır.	5
10. Bütün duyu organları devrededir.	5
11. Gözlem süreci ön planda olmaktadır.	4
12. Sergi ve materyaller öğretimi destekler.	4
13. Yaratıcılığı geliştirir.	3
14. Fen bilimlerine olumlu tutum geliştirir.	3
15. Metabilişsel düşünmeyi destekler.	2

Tablo 1 incelendiğinde öğretim programındaki kazanımları destekleme kategorisinde toplam 15 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımları en yüksek olan kodlar "kalıcı öğrenme sağlar" (10 kişi) ve "etkileşimli öğrenme sağlar" (10 kişi) kodları olmuştur. Endüşük kod ise "metabilişsel düşünmeyi destekler" (2 kişi) kodu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA4: *Okulda teorik olarak öğrenilen bilgilerin gezerek, dokunarak bizzat yaşayarak tekrar edilip kalıcı öğrenme gerçekleştirir.*

ÖA18: *Kazanım türüne göre değişiklik gösterecektir. Dolayısıyla genel olarak kazanımları desteklemektedir.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 2 numaralı soruya verdikleri cevapların "okul dışı öğrenme ortamının araştırmacı-sorgulayıcı yaklaşıma uygunluk durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo2. Okul dışı öğrenme ortamının araştırmacı-sorgulayıcı yaklaşıma uygunluk durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Uygulama fırsatı verilmesi öğrenme yaklaşımını desteklemektedir.	8
2. Sorgulama becerilerini desteklemektedir.	8
3. Öğrenme yaklaşımına uygun bir ortamdır.	8

4. Merak duygusu uyandırmaktadır.	7
5. Sergi yerine öğretim etkinliği olarak tasarlanmış olsa daha verimli olur.	6
6. Öğrenme yaklaşımının uygulanabilirliğine motivasyon kazandırmaktadır.	5
7. Hayal gücünü ve düşünme becerilerini desteklemektedir.	5
8. Günlük yaşamla bağlantı kurulabilmektedir.	4
9. Bilimsel süreç becerilerini çalıştırmaktadır.	4
10. Bilim ve teknoloji merkezlerinde etkileşime çağrışım yapan etiketlemeler olumludur.	3

Tablo 2 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamının araştırmacı-sorgulayıcı yaklaşıma uygunluk durumu kategorisinde toplam 10 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımları en yüksek olan kodlar "uygulama fırsatı verilmesi öğrenme yaklaşımını desteklemektedir" (8 kişi), "sorgulama becerilerini desteklemektedir" (8 kişi) ve "öğrenme yaklaşımına uygun bir ortamdır" (8) kodları olmuştur. Endüşük kod ise "bilim ve teknoloji merkezlerinde etkileşime çağrışım yapan etiketlemeler olumludur" (3 kişi) kodu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA23: *Düzenli ve belirlenmiş bir programa göre gerçekleşltirilirse araştırmacı- sorgulayıcı yaklaşıma uygun tasarlanmış olur.*

ÖA12: *Bence uygundu. Çünkü uygulama merkezlerinde tamamen öğrencinin hayal gücüne bırakılarak yapması gereken uygulamalarda vardı. Mantığını anlayabilmek içinde sorgulamaya dönüktü. Bu yüzden uygun olduğunu düşünüyorum*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 3 numaralı soruya verdikleri cevapların "yapılan etkinliklerin öğretim kademelerinde planlanan etkinliklere uygunluk durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo3. Yapılan etkinliklerin öğretim kademelerinde planlanan etkinliklere uygunluk durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Öğretmenlerin istenilir seviyeye yönelik rehberlik yapması gerekir.	9
2. Düzenli değil ancak öğretim kademelerine uygun etkinlikler yer almaktadır.	8
3. Küçük yaş gruplarına uygun etkinlik sayısı yetersizdir.	4
4. Bilim ve teknoloji merkezlerinde etkinlikler yaş grubu ile doğrudan planlanmamış.	3
5. Öğretim materyalleri önemli olsa da doğanın tam gerçeği değildir.	3
6. Öğretmen adaylarına uygun etkinlikler daha sıklıktadır.	3
7. Tabiat bilimleri müzesi farklı kademelere uygun olarak planlanmış bir düzendedir.	2
8. Okul dışı öğrenme için okul bahçeleri ve çevresi de bir çok fırsat sağlar.	2
9. Kazanımlara uygun olmayan etkinlikler öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir.	2

Tablo 3 incelendiğinde yapılan etkinliklerin öğretim kademelerinde planlanan etkinliklere uygunluk durumu kategorisinde toplam 9 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "öğretmenlerin istenilir seviyeye yönelik rehberlik yapması gerekir" (9 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kodlar ise "tabiat bilimleri müzesi farklı kademelere uygun olarak planlanmış bir düzendedir" (3 kişi), "okul dışı öğrenme için okul bahçeleri ve çevresi de bir çok fırsat sağlar" ve "kazanımlara uygun olmayan etkinlikler öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir" kodları olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA22: *Düzenli olmamakla birlikte ilköğretim düzeyine göre; dolaşım sistemi, kalbin mekanizması, ortaokul düzeyine göre; sıvı basıncı, adezyon kuvvet, kohezyon deneyleri, lise düzeyine göre; merkezcil kuvvet deneyleri yer almaktadır.*

ÖA9: *Her bir öğretim kademesine uygun etkinlikleri içermektedir fakat yaş gruplarıyla doğrudan planlanmamıştır.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 4 numaralı soruya verdikleri cevapların "sosyobilimsel konulara destek verilebilirlik durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo4. Sosyobilimsel konulara destek verilebilirlik durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Sosyobilimsel konular için uygun bir ortamdır.	7
2. Yenilebilir enerji kaynakları ve sürdürülebilirlik konusunda enerji parkı önemli bir bilgi kaynağıdır.	5
3. Çevremizdeki sorunlara ve çözümlere farkındalık sağlamaktadır.	5
4. Güncel yaşamdan kesitlere yer veren örnekler ilgi uyandırmaktadır.	5
5. Düşünmek ve sorgulamak için fırsatlar sunmaktadır.	5
6. Materyal ve sergiler argümantasyonu destekleyebilir.	3
7. Bilim ve teknoloji merkezlerinde modeller bilimsel bilgiye değer katmaktadır.	3

Tablo 4 incelendiğinde sosyobilimsel konulara destek verilebilirlik durumu kategorisinde toplam 7 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "sosyobilimsel konular için uygun bir ortamdır" (7 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kodlar ise "materyal ve sergiler argümantasyonu destekleyebilir" (3 kişi) ve "bilim ve teknoloji merkezlerinde modeller bilimsel bilgiye değer katmaktadır" kodları olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA13: *Sosyobilimsel konulara okul dışı ortamdan çoğunlukla destek verilebilir. İnsan, doğa ve hatta bilim sürekli iç içedir. Bu durum öğrenmeyi destekler ve sosyal deneyim elde edilir.*

ÖA2: *Sosyobilimsel konular içeriklerini günlük hayattan alırlar. Bizimde amacımız fen eğitimini günlük konulara entegre etmektir. Özellikle enerji parkının destek düzeyi daha fazlaydı. Alternatif yakıtklar ve nükleer enerji düşünüldüğünde öğrenciye bir tartışma konusu oluşturulabilir.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 5 numaralı soruya verdikleri cevapların "okul dışı öğrenme ortamının fen-mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına uygunluk durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo5. Okul dışı öğrenme ortamının fen-mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına uygunluk durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Bilim ve teknoloji merkezleri ve Enerji parkı, teknoloji ve matematiğin fen bilimleri ile ilişkisini kavratması bakımından önemlidir.	7
2. Etkileşimli uygulamalar fetemm ile bağlantılı önemli örnekler sunmaktadır.	6
3. Bilim ve teknoloji merkezleri görsel modelleri ile öğrenmeyi zenginleştirmektedir.	5
4. FTMTÇ kazanımları ile bağlantılı örnekler yer almaktadır.	5
5. Hayal gücünü geliştiren öğrenme ortamlarıdır.	5
6. Öğrencileri yeni arayışları ulaştıracak girişimcilik düşüncesi kazandırabilir.	4
7. Fetemm bağlantılı örnekler üzerinden günlük yaşam ile ilişkisi kurabilmek öğrenme motivasyonunu artırır.	3

Tablo 5 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamının fen-mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına uygunluk durumu kategorisinde toplam 7 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "Bilim ve teknoloji merkezleri ve Enerji parkı, teknoloji ve matematiğin fen bilimleri ile ilişkisini kavratması bakımından önemlidir" (7 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kod ise "Fetemm bağlantılı örnekler üzerinden günlük yaşam ile ilişkisi kurabilmek öğrenme motivasyonunu artırır" (3 kişi) olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA11: *Öğrenme becerileri ve FeTeMM'in prensiplerine uygun olacak bir çok deney vardı. Bu sayede öğrenme becerilerine uygundur.*

ÖA3: *Gezmiş olduğumuz öğrenme ortamlarının hepsinde fen, mühendislik ve teknoloji iç içeydi. İncelemiş olduğumuz etkinliklerden çoğu teknolojik donanımlı mühendislik çalışmalarıydı.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 6 numaralı soruya verdikleri cevapların "okul dışı öğrenme ortamının bilimin doğasına yönelik katkı durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo6. Okul dışı öğrenme ortamının bilimin doğasına yönelik katkı durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Okul dışı öğrenme ortamları bilimin doğasına önemli katkı sağlar.	7
2. Bilim insanları ve ürünlerine yönelik farkındalık kazandırmaktadır.	5
3. Bilim tarihi sürecine yönelik örnekler bilimsel bilgiye değer katmaktadır.	4
4. Bilimsel okuryazarlıkla bağlantı kurmaya uygun örnekler bilimin doğasına katkı sağlar.	4
5. Bilimin doğasına yönelik algıda eksiklikler (Bilimin doğası geçmişe dayanıyor. Müzeler bunun için uygun ortamlardır).	4
6. Etkileşime açık modeller gözlem ve çıkarımlar yaptırarak bilimsel araştırma sürecini destek sağlar.	3

Tablo 6 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamının bilimin doğasına yönelik katkı durumu kategorisinde toplam 6 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "Okul dışı öğrenme ortamları bilimin doğasına önemli katkı sağlar" (7 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kod ise "Etkileşime açık modeller gözlem ve çıkarımlar yaptırarak bilimsel araştırma sürecini destek sağlar" (3 kişi) olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA7: *Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı olduğundan bilimin doğasına katkı sağlayacak ve öğrenciyi bilimin doğasını araştırmaya güdüleyecektir diye düşünüyorum.*

ÖA8: *Deneyim, yaşantı ve gözlemin bilime açılan bir pencere olduğunu öğretir.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 7 numaralı soruya verdikleri cevapların "okul dışı öğrenme ortamının fen ve kariyer bilinci oluşturmaya katkı verme durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo7. Okul dışı öğrenme ortamının fen ve kariyer bilinci oluşturmaya katkı verme durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Eğlenceli fen etkinlikleri fenne yönelik tutumu geliştirmektedir.	6
2. Bireysel etkinliklerin içinde olmak fen ve kariyer meslekleri sorgulatma fırsatı sağlar.	5
3. Fen bilimlerini temel alan meslek alanlarına olumlu algı sağlamaktadır.	4
4. Doğayı inceleme araştırma güdüsü oluşturmaktadır.	4
5. Öğrencilere merak uyandırarak, sorunları sorgulama ve çözüme götürme isteği oluşturmaktadır.	3
6. Günlük yaşam içerisinde birçok uygulamanın fen branşları ile olan ilgisini algılamak fen bilimlerinde öğrenmeyi artırır.	3
7. Bireysel bilginin toplum faydasına yansımasını görmek, bilimsel araştırmaya ilgiyi artırmaktadır.	2

Tablo 7 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamının fen ve kariyer bilinci oluşturmaya katkı verme durumu kategorisinde toplam 7 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "Eğlenceli fen etkinlikleri fenne yönelik tutumu geliştirmektedir" (6 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kod ise "Bireysel bilginin toplum faydasına yansımasını görmek, bilimsel araştırmaya ilgiyi artırmaktadır" (2 kişi) olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA1: *Okul dışında fenle uğraşan bir bireyde kariyer bilincinin oluşmaması imkansızdır diye düşünüyorum.*

ÖA13: *Fen, kimya, fizik, biyoloji dallarından da anlaşılacağı gibi doğanın içinden gelen bir terimdir. Doğa bize hertürlü imkanı sunar ve doğayı araştırıp incelemek mümkündür. Böylelikle fen ve kariyer bilinci oluşturulabilir.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 8 numaralı soruya verdikleri cevapların "okul dışı öğrenme ortamının güvenlik ve emniyet tedbirleri yeterlik durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo8. Okul dışı öğrenme ortamının güvenlik ve emniyet tedbirleri yeterlik durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Öğretmen rehberlik görevi oldukça önemlidir.	8
2. Materyal ve sergi alanının geniş olması ortamın güvenliği için önemli bir sorundur.	6
3. Alınması olası tedbirler artarsa, beklenen verim düşer.	4
4. Farklı öğretim kademelerine yönelik olarak ayrılmış olsa, güvenlik riski azalır.	4
5. Üç öğrenme ortamı da güvenlidir, öğrenci için önemli bir risk yoktur.	3
6. Materyallerin başında teknik elaman sayısı daha fazla olmalıydı.	3
7. Kavram yanılgıları da gelişebilir, daha fazla teknik eleman olmalıdır.	2

Tablo 8 incelendiğinde okul dışı öğrenme ortamının güvenlik ve emniyet tedbirleri yeterlik durumu kategorisinde toplam 7 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "Öğretmen rehberlik görevi oldukça önemlidir" (8 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kod ise "Kavram yanılgıları da gelişebilir, daha fazla teknik eleman olmalıdır" (2 kişi) olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA10: *Güvenlik ve tedbir herzaman yeterli olmayabilir. Araştırma, inceleme yapılacak ortam yada günlük yaşantımızda bazı olumsuzluklarla karşılaşılabilir. Okul dışı ortamlarda daha fazla güvenlik tedbiri alınmalı ve emniyetin daha iyi sağlanması gerekmektedir.*

ÖA14: *Yapılan etkinliklere göre tedbirler değişebilir. İl dışına okul dışı ortamlara gidildiğinde daha fazla güvenlik önlemleri alınmalıdır. Materyallerin başında yeteri sayıda teknik eleman bulunmamaktaydı.*

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşme formunda yer alan 8 numaralı soruya verdikleri cevapların "öğretmen adaylarının gezi-gözlem planı yapabilme yeterliklerine etkisi durumu" kategorisindeki kodlara ilişkin frekans dağılımları tablo 9'da verilmiştir.

Tablo9. Öğretmen adaylarının gezi-gözlem planı yapabilme yeterliklerine etkisi durumu kategorisindeki kodlar ve frekans dağılımları

Öğrenci ifadelerinin analizi sonucunda oluşturulan kodlar	**Frekans (*f*)**
1. Etkinlik biz öğretmen adayları için önemli bir deneyim kazandırdı.	15
2. Okul dışı öğrenme ortamları öğrenme için oldukça önemlidir.	6
3. Gezi-gözlem planı konusunda öz-yeterlik kazandırdı.	5
4. Öğrencilerimi getirsem neler olurdu? Sorusunu çalışma fırsatı sağladı.	3
5. Okul bahçesinin bile değerli bir öğrenme ortamı olduğunu anladım.	3

Tablo 9 incelendiğinde Öğretmen adaylarının gezi-gözlem planı yapabilme yeterliklerine etkisi durumu kategorisinde toplam 5 adet kod oluşturulmuştur. Bu kodlara bakıldığında frekans dağılımı en yüksek olan kod "Etkinlik biz öğretmen adayları için önemli bir deneyim kazandırdı" (15 kişi) kodu olmuştur. Endüşük kodlar ise "Öğrencilerimi getirsem neler olurdu? Sorusunu çalışma fırsatı sağladı" (3 kişi) ve "Okul bahçesinin bile değerli bir öğrenme ortamı olduğunu anladım" (3 kişi) kodları olduğu görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının ifadeleri aşağıda verilmiştir.

ÖA7: *Öğretmen adayları gezi gözlem planı yapabilme yeteneğine yönelik deneyim kazanır ve ileride öğrencilere çeşitli okul dışı öğrenme ortamı hazırlayabilir.*

ÖA9: *Gezi gözlem yöntemi kullanıldığı için daha iyi plan yapabilme yetenekleri gelişmiş olmaktadır. Daha iyi inceleme ve yorum yapma yeteneği gelişmiştir.*

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri dersi kazanımlarına yönelik olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bozdoğan (2017) çalışma bulgusunda öğretmen adaylarının gezilerin Fen Bilimleri dersi için önemini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Fen bilimleri dersi kazanımları dikkate alındığında; yaşam becerilerini geliştirmek, bilimsel süreç becerisi kazandırmak, kavramları kalıcı öğretebilmek, öğrenme motivasyonu sağlamak, araştırma-sorgulama süreci için zemin sağlamak, fen bilimlerinin diğer disiplinler ile bağlantısını kurmak (STEM/FeTeMM), öğrenme sürecinde daha fazla duyu organına imkân sağlayarak materyallerle etkileşim fırsatı sağlamak, fen bilimleri -uğraş alanları ve mesleki tanıtımlar için önemli bilgiler sunmak, bilim adamları ve ürünleri, bilimsel araştırma ve bilimsel bilgiye yönelik pozitif tutum geliştirmek, etkinlik, model ve sergilerin sosyobilimsel konularda farkındalık

kazandırmak gibi beklentilere cevap verir algısı öğretmen adaylarının görüşleri olarak tespit edilebilir. Bu görüşler, okul dışı ortamlarda yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir (Bakioğlu & Karamustafaoğlu, 2014; Braund & Reiss, 2006). Bu bulgular ışığında sıralanan bu özellikler fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanabilirliği noktasında; verimini artırmak için bilim ve teknoloji merkezleri, tabiat bilimleri müzesi ve bu çalışmada son olarak yer alan enerji parkı etkinlikleri okul dışı (non-formal) öğrenme ortamları eşsiz fırsatlar sağlamaktadır.

Buna karşın öğrenme ortamında olası riskler de değerlendirilmiş ve öğretmen rehberliği, uzman personelin önemi vurgulanmıştır. Ancak rehberlik noktasında fazla müdahele edilmesinin de verimi olumsuz etkileyeceği önerilmiştir. Bir diğer eleştiri ise enerji parkı farklı öğretim kademelerine uygun dizayn edilmesi bakımından vurgulanırken, bilim-teknoloji merkezlerinin bu duruma daha fazla dikkat etmesi gerektiği gözlenmiş ve hatta buralardaki etkinliklerin öğrenme aktivitesi olarak planlanmasının öğrenme sürecine önemli katkı sağlayabileceği öngörülmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecinde bu tür uygulamalar önemsenmiş ve mesleki bakımından ilerisi için önemli bir deneyim kazanmaları yolunda yansımalar ile özyeterlikleri etkilediği belirtilmiştir.
Okul dışı öğrenme ortamları yakın zamanda artan bir ilgiye ve buna bağlı olarak yatırımlara konu olmuştur. Farklı yerleşim bölgelerinde özellikle artan bilim ve teknoloji merkezleri, uygunluk durumuna ve potansiyeline göre müzeler, hayvanat ve botanik bahçeler, okul bahçelerine yönelik tasarımlar öğrenme verimliliğini ve çeşitliliğini artırmak adına yapılan doğru uygulamalar olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte değişen öğretmen yetiştirme programında da "Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları" dersi de bu önemin doğru olduğunun yansımalarıdır. Doğrulanan bu uygulamalarla birlikte öğrenme ortamlarının yaygınlaşması ve öğretim etkinlikleri ile uyumlu tasarımlara-sergilere yer verecek şekilde planlanması yakın gelecek adına önerilebilir.

Referans

Bakioğlu, B. & Karamustafaoğlu, O. (2014). Outdoor science education: Technical visit to a dialysis Center. *Turkish Journal of Teacher Education, 3*(2), 15-26.

Braund, M. & Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education, 28*(12), 1373-1388.

Taylor, E. W. & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research, 10* (4), 451-469.

Pedretti, E. (2002). T. Kuhn Meets T. Rex: Critical Conversations and New Directions in Science Centres And Museums. *Studies İn Science Education, 37*, 1-42.

Ramey-Gassert, L., Walberg, I. I. I. H. J. & Walberg, H. J. (1994). Museums As Science Learning Environments: Reexamining Connections. *Science Education, 78* (4), 345-363.

Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology,16*, 171-190.

Tal, T. & Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education, 20*, 245-262.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezlerini Fen Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi: Feza Gürsoy Bilim Merkezi Örneği. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, 21* (1), 19-41.

Bozdoğan, A. E. (2017). Fen Eğitiminde İnformal Öğrenme Ortamları Dersine Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* (8), 1-17.

Sturm, H. & Bogner, F. X. (2010). Learning at Workstations in Two Different Environments: A Museum and A Classroom. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 14-19.

Şentürk, E. & Özdemir, Ö. F. (2014). The effect of science centres on students' attitudes towards science, *International Journal of Science Education, 4* (1), 1-24.

Yavuz, M. (2012). *Fen eğitiminde hayvanat bahçelerinin kullanımının akademik başarı ve kaygıya etkisi ve öğretmen-öğrenci görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Sosyal Bilgiler Ders Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenmeye Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tuba KÖK
Amasya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi
tubaakok@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Selim ÖZCAN
Amasya Üniversitesi
selim.ozcan@amasya.edu.tr

Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Amasya Üniversitesi
emine.sam@hotmail.com

Özet

Sosyal bilgiler dersi genel olarak soyut kavramların olduğu bir ders olmasından ötürü, öğrencilerde ders konularının kalıcılığının daha az olması beklenen bir durumdur. Bu bağlamda, günlük hayatla dolaylı olarak bağlantılı olan, soyut kavramların bazı olay ya da durumlara aktarılması ile bu kavramları somutlaştıran ve öğrencilerde yaparak yaşayarak bilgi aktarımını etkin kılan drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılması önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada, sosyal bilgiler ders konularının öğretiminde drama yönteminin kullanımının öğrenmeye etkisine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin drama yönteminin derslerde hangi amaçla kullanıldığı, bu yöntemin avantajları ya da dezavantajlarının neler olduğunun tespit edilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma, nitel araştırma kapsamında yürütülmektedir. Günlük yaşamda sıkça karşılaştığımız ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları araştıran olgubilim (fenomoloji) deseninden yararlanılmıştır. Bu yöntem kapsamında yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Siirt ilindeki ortaokullarda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Veri toplama aracında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel bilgileri, drama yöntemi hakkındaki görüşleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri toplanma aşamasında olup, bu verilere bağlı olarak sonuçlar ortaya konulmuştur.
Anahtar Sözcükler: Drama yöntemi, sosyal bilgiler dersi, öğretmen görüşleri

Regarding The Impact Learning Teacher Of Drama İn Teaching Of Social Studies Course Feedback Thread

Tuba KÖK
Faculty of Education, Amasya University
tubaakok@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi, Selim ÖZCAN
Faculty of Education, Amasya University
selim.ozcan@amasya.edu.tr

Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Faculty of Education, Amasya University
emine.sam@hotmail.com

Abstract

Because of social sciences generally consist of abstractions, It is normal that the persistence of course subjects become less for students. Regarding this topic, it is important that drama method which indirectly linked with daily life, embody this concepts with transfer abstract consepts to some events or situation and transfer of knowledge by living in students, use in social sciences. Thereby, in this study ıt is aimed that social sciences teachers' opinion about learning use of drama method to teach the subjects of social sciences. This research is important to determine that for which purpose the social sciences teachers use the drama method in the lessons or what advantages or disadvantages of this method are. This study is carried out under qualitative research. It is utilized from phenomenology which search the cases we frequently encounter in Daily life but don't have in-depth knowledge. Semi-structured interviews were used in this method. This research is composed of 10 social science teachers who work in secondary school in Amasya. Semi structured interview forms are prepared as data collection tool. Social science teachers' personal information, questions of opinion about drama method take part in data collection tool. The data of the study was collected in writing by researcher. The method of content analysis will be used in data analysis. Research data is in process of gathering, results will be revealed based on this data
Key Words: Drama method,social studies lesson,teacher views

GİRİŞ

Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, vatandaşlık bilgisi ve hukuk gibi sosyal bilimlere dayanan ve bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olabilen eksen bir ders olması nedeniyle sağlıklı ve dinamik, üretken bir toplum olabilmek için vazgeçilmez bir öğretim alanıdır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi, öğrenme alanlarının bir ünite ya da bir tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek ilişkisi içerisinde; genel toplu bir öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Değişimin süreklilik arz ettiği bu çağda yeni eğitim anlayışına uyabilmesi amacıyla farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına gereksinim duyulmuştur. Öğrenci bilgiyi aktif olduğu bir sınıf ortamında öğrenir. Öğrenciler işbirlikli çalışarak ve bilgi paylaşımının olduğu bir öğrenme ortamında bulunurlar. Sosyal Bilgiler soyut bir ders olmasından ötürü öğretiminde anlatım, soru-cevap, gezi-gözlem, tartışma, panel, münazara, forum, örnek olay, problem çözme, grup çalışması, beyin fırtınası, gösteri, bireysel çalışma ve özellikle drama gibi çeşitli öğretim yöntem-teknikleri kullanılmaktadır Öğrencilerin bilgiyi elde edebilmesi için bu yöntem ve tekniklerin önemi yadsınamaz. Öğrencilerin bilgiyi başarılı bir şekilde pekiştirebilmesi amacıyla eğitimin genelinde ve sosyal bilgilerinde özelinde drama yöntemi önemli bir yere sahiptir (Aykaç&Adıgüzel,2011).

Dramanın tanımı genel olarak; Bir kavramı, bir yaşantıyı veya olayı; doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro tekniklerinden yararlanarak, işbirlikli olarak oyun veya oyunlar geliştirerek, öğrenilen bilişsel bilginin kullanımıyla yeniden yapılandırmaya yönelik bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (San 1991, s.558). Dramanın eğitim öğretim aşamasında programlı bir şekilde uygulanmaya başlanması, 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim programı ile gerçekleşmiştir. Dramanın bu program ile birlikte yöntem olarak büyük bir oranda öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Bu durum, dramayı eğitim kurumlarında kullanacak olan öğretmenlerin, bu yöntem hakkında bilgi sahibi olmaları gerekliliğine dair bir durumu da ortaya çıkarmıştır. Bu durum neticesinde, Yüksek Öğretim Kurumunun l997 yılında uygulanmaya başlanan Eğitim Fakülteleri'nin programında, 2005 yılında yapılan yenilik ile öğretmeni yetiştiren bölümlere zorunlu olarak verilen "İlköğretimde Drama" dersleri verilmiştir.

Dramayı derslerde bir öğretim yöntemi olarak uygulayacak olan öğretmenlerin dramayı tanıması sağlanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin dramaya yer vermeleri ve başarıya katkısına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir (Yılmaz, 2013). Sosyal bilgiler dersi; sınıf ortamında drama yöntemi ile etkinlikler çerçevesinde uygulamalı olarak öğretimin öğretmen tarafından geliştirilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Böylelikle ders daha başarılı ve öğrencinin aktif olduğu bir süreç olarak ilerlemektedir. Bu şekilde yürütülen sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin çok yönlü düşünme becerilerine, yaratıcılıklarına ve bilişsel düşünme becerilerine katkıda bulunulabilmektedir. Öğrencilerin empati kurabilmesini, grup arkadaşları ile paylaşımda bulunmasını sağlayarak hem sosyal olarak gelişimine ve duyuşsal gelişimine olumlu katkılarda bulunur aynı zamanda öğrencinin okuldan yada kitaplardan öğrendiği bilişsel bilgisini psikomotor becerileri ile harmanlayarak bunlar arasında ilişki kurmasını, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır (Aykaç & Adıgüzel, 2011).

Drama yönteminin öğrenmedeki faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz; Drama çok önemli bir öğrenme yoludur böylelikle bilgilerin kalıcı olmasını sağlamakta, öğrencinin okuduğunu anlama kabiliyetini arttırmaktadır. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade imkânına sahip olmaktadır. Utangaç ve içe dönük öğrencilerin bile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar. Öğrencinin empati yeteneğini geliştirir ve karşısındakinin duygularına önem vermesi ile karşılıklı saygıyı, hoşgörüyü sağlar. Çeşitli karakterleri ve davranışları tekrar oynamak yoluyla değerleri ve duyguların keşfedilmesine yardımcı bir araç olması dolayısıyla kendini anlatabilmesine olanak sağlar aynı zamanda özgüvenini artırır. Çocuğun eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesine katkıda bulunur. Böylece çocukta olay, olgu ve kavramları bir mantık süzgecinden geçirme yeteneği oluşur ve kendisine sunulan her şeyi olduğu gibi kabullenmeden araştırmacı olmaya yönelir (Arieli, 2007; Demirel, 2006; Erciyeş, 2008; Erden, 1997; Freeman, Sullivan & Fulton, 2003; Genç, 2003; Önder, 2000; Küçükahmet , 2009; Malbeleği, 2011; Nas, 2000;Uzgören, 2011;Yeşil,2011; Çelikkaya,2014).

Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili literatür incelendiğinde; sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntemler, teknikler, yaklaşımlar, ölçme araçları (Boyle-Baise, Hsu, Johnson, Serriere ve Stewart, 2008; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Ediger ve Rao, 2008); sosyal bilgiler dersinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması (Newmann, 1990); öğretmenlerin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler öğretimi arasındaki ilişki (Demir, 2006); sosyal bilgiler öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Vogler ve Virtue, 2007); öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programına sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri (Aykaç, 2007; Çatak, 2015; Mutluer, 2013; Yapıcı ve Demirdelen, 2007); sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yapılmış tez çalışmaları (Oruç ve ulusoy, 2008); sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı (Deveci, 2005); sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin kullanımı (Avşar ve Alkış, 2007; Özkal, 2000); öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki değerlere yönelik tutumları (Gömleksiz ve Cüro, 2011); sosyal bilgiler ders kitaplarındaki insan hakları ve demokrasi kavramları (Berkant ve Atmaca, 2013); sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Yeşil, 2009) gibi çalışmalara rastlanabilir. Literatür taramasında azımsanmayacak boyuttaki çalışmaların çoğunluğu nicel araştırma çalışmaları oldukları görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmaların sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili genelinde elde edilen sonuçların büyük benzerlik göstermesi bu alan ile ilgili çalışmaların önemini ortaya koymaktadır (Oruç ve Ulusoy, 2008; Tarman, Acun ve Yüksel, 2010).

Dramayı bir öğretim yöntemi olarak derslerinde kullanacak olan sosyal bilgiler öğretmenin dramayı ne derecede tanıdığı, eğitim öğretim süresince bu yöntemi kullanacağı dersin hedeflerini, temalarına uygunluğunu, öğrenme-öğretme sürecini ve uygulanabilirliğini de dikkate alarak bu dersi yapılandırması beklenen bir durumdur. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi önemli görülmektedir. Böylelikle araştırmanın problem cümlesi “Sosyal bilgiler ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016 s.39). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan “olgu bilim” deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgu bilim (fenomenoloji) çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde

odaklanılır. Günlük yaşamda sıkça karşılaştığımız ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguları araştıran olgu bilim (fenomoloji) deseninden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.69).

Çalışma Grubu
Araştırmanın çalışma grubunu Siirt ilindeki ortaokullarda görev yapan 10 tane Sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 2' si bayan ve 8'i erkektir. Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s.91). Bu araştırmada Sosyal Bilgiler eğitimine yönelik bilgi birikimleri yanında drama dersini almış olmaları ve sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler olmalarından dolayı görüşlerine başvurulmuştur.

Veri Toplama Aracı
Araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında iki uzman görüşü alınmış ve ön uygulama yapılmıştır.

Verilerin Toplanması
Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formlarındaki sorular, araştırmanın amacına ilişkin bilgileri toplamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formu açık uçlu beş sorudan oluşmaktadır. Anket formunun oluşturulması aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından bu konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Ardından katılımcılar dışında kalan birkaç öğretmen ile araştırmanın konusuna ilişkin görüşmeler yapılmış ve böylece ilgili literatür araştırması ve bu görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda bazı sorular araştırma amacı dışında kaldığı gerekçesiyle formdan çıkarılmış, bazıları ise düzeltilerek veri toplama aracı oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak toplanmıştır. Veri toplama aracında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Kişisel bilgileri, drama yöntemi hakkındaki görüşleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi
Verilerin analizinde nitel araştırmalardan elde edilen verilerin incelenmesi ve tanımlanmasını sağlayan yöntemlerden biri olan içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek olarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227). Araştırmada her bir öğretmen Ö1, Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde birer kod verilmiştir. Bulgular kısmında görüşlerden doğrudan alıntılar yapılırken bu kodlar kullanılarak katılımcılar gizli tutulmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi
Bu araştırmanın temel amacı Sosyal Bilgiler ders konularının öğretiminde dramanın yönteminin öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Drama yöntemine karşı öğretmenlerin bakış açıları ortaya konarak sosyal bilgiler dersinin drama yöntemi ile işlenmesi ile öğrenme üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi için yararlı olunabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:
Daha önce drama dersi ile ilgili kurslara katıldınız mı?
Drama denilince aklınıza neler gelir? Açıklar mısınız?
Sizce sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının öğrenciler üzerine etkisi nasıldır? Ne gibi etkileri vardır? Açıklar mısınız?
Drama yöntemi üzerine bilginiz ne düzeydedir? Kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Nedenleri ile açıklar mısınız?
Drama dersi işlerken karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir? Açıklar mısınız?
Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı ile eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı ile dersin kazanımları istendik bir düzeyde verilebilmekte midir?

Bulgular
Bu bölümde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen verilere yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular; daha önceden drama dersi ile ilgili bir kursa katılıp katılmadıklarına ilişkin görüşler, drama ile ilgili görüşler, sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının öğrenciler üzerine etkisine yönelik görüşler, drama yöntemi üzerine öğretmenlerin bilgilerinin yeterlilik durumu ve nedenleri üzerine görüşleri, sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanırken karşılaşılan güçlükler ve nedenleri üzerine görüşler, sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini kullanımı ile eğitimin verimliliği üzerine görüşler, drama yöntemi ile yürütülen sosyal bilgiler dersinin kazanımların verilebilme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri olmak üzere yedi tema halinde toplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Daha Önceden Drama Dersi İle İlgili Bir Kursa Katılıp, Katılmadıklarına İlişkin Görüşleri;
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama dersi ile ilgili bir kursa katılıp, katılmadıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; Katılımcıların hepsi drama dersi ile ilgili bir kursa katılmadıklarını ve bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar daha önceden drama ile ilgili herhangi bir kurs almadıklarını kısa ve net bir açıklama ile belirtmişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Drama İle İlgili Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama ile ilgili görüşleri incelendiğinde; Öğretmenler drama ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Her bir katılımcı dramayı farklı bir biçimde belirtmişlerdir ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri drama denilince akıllarına gelen tanımı açıklamışlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir; Ö1:'' Drama denilince aklıma olayları ve olguları sınıf ortamında sahnede anlatmak geliyor'' cümleleriyle dramanın sınıf ortamında da yapılabildiğini ve sahnelenerek canlandırıldığını ifade etmiştir. Ö2:''Drama denilince dersin ilgili konusunun oyunlaştırılarak öğrenciler ile birlikte izlenilebilmesi ve öğrenilmesi olduğunu söyleyebilirim'' şeklindeki açıklaması ile sosyal bilgiler ders konularının drama ile oyunlaştırılıp eğlenceli hale getirildiğini ve bu şekilde öğrencilerin eğlenirken de öğrendiğini ifade etmiştir. Ö3 :''Drama bana taklit etmeyi çağrıştırıyor'' cümlesi ile katılımcı dramanın tek bir yönüne vurgu yapmıştır. Drama uygulamalarında; rol oynama, doğaçlama, canlandırma ve özellikle taklit gibi tekniklerden yararlanarak drama yönteminin derste kullanımı zenginleştirilebilmektedir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer görüş ise drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile konuların somutlaştırılarak oyunlaştırma ilkesiyle verildiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; Ö4:''Canlandırma ve eğitsel oyunlar'' cümlesiyle ifade etmiştir. Ö5:''Özellikle soyut konuların somutlaştırılmasını sağlayan öğrencilerin öğrenmesini kalıcı hale getiren oyunlaştırma ilkesiyle dersin işlenmesi'' şeklinde ifade etmiştir. Açıklamalarına bakıldığında sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı aslında soyut olan ders konularının somutlaştırılarak verilmesi ile öğrenilenlerin daha kalıcı hale getirildiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Ö6:''Drama dersin daha kalıcı gelmesini sağlayan en önemli faktördür'' açıklamasında bulunarak Ö4 ve Ö5 'in drama ile ilgili belirttiği yorumu pekiştirecek bir ifadede bulunmuştur.

Ö7 ve Ö8 sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının dersin verimini ve kalıcılığını arttırdığını öğrencilere yaparak yaşayarak etkin katılımda bulunarak öğrenme fırsatı verdiğini aynı zamanda çokça tercih edilen bir yöntem olduğunu aşağıdaki açıklamalarıyla belirtmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir; Ö7:''Belli bir oyuncu kitlesi tarafından canlandırılan etkin katılımda bulunulan ve bir öğreti olarak çokça tercih edilen bir yöntem olduğunu düşünüyorum'' şeklinde görüş belirtirken, Ö9:''Tiyatro, oyun eğlence, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı veren bir yöntemdir. Öğrencilerde böylece bilginin kalıcılığını arttırıyor ve aynı zamanda dersin verimini arttırır'' açıklamalarıyla drama yöntemi ile hem dersin veriminin hem de bilginin kalıcılığının artacağını ve böylece ders başarısına olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir.

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde; bu yöntem ile özgüven, hayal gücü, yaratıcılık, eğlenerek öğrenme, derse ve konuya karşı güdülenme, empati kurabilme, yaparak ve yaşayarak öğrenebilme, görsel zenginlik öğrenmeye karşı kalıcılık, bilişsel becerilerini ve kinestetik becerilerini arttırma, anlama ve yorum yeteneğini geliştirme, iletişim kurabilme becerilerini arttırma, ders başarısını arttırma, öğrencinin aktif olmasını, dersten sıkılma ihtimalini azaltma, öğrencilerin kendini dersin akışına bırakmasını sağlama, derse karşı motive olmaları ve güdülenmeleri, öğrencilerin kendini ifade edebilmesi gibi olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1:''Görsellik bakımından anlamlı olmasından dolayı öğrencilerin konuları hatırlayabilmesini sağlamaktadır buda olumlu bir etki olmaktadır'' diyerek drama yöntemi ile görsel öğrenme arasında bağdaşım kurarak öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama ve akılda kalma oranını arttırdığına yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ö2 de önemli bir konuya değinmektedir. Ö2:''Öğrenci, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmekte bu da öğrenmeyi daha kalıcı kılmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin bu konu ile ilgili rollerini uygularken psikomotor becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum' 'cümlesi ile drama yönteminin öğrencilerin psikomotor becerilerini geliştirdiğini, yaparak yaşayarak ve aynı zamanda eğlenerek öğrendikleri için bilginin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ö3:'' Öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenciler tarafından canlandırılan bir konu öğrencilerde daha fazla etkide bulunur ve konunun vermek istediğini drama yöntemi ile rahatlıkla verebiliyorum'' açıklamalarıyla drama yönteminin sosyal bilgiler dersi kazanımlarını vermekte başarılı olduğunu düşünmektedir. Ö4:''Drama yöntemi ile öğrencilerin derse karşı güdülenme düzeyleri artmaktadır ve öğrencilerin empati duygusunu geliştiriyor '' Ö4 buradaki açıklamasıyla drama yöntemi ile öğrencilerin sosyalleşmesini ve duyarlı olması gibi duyuşsal becerileri kazanabildiklerini düşündüğünü belirtmiştir.

Ö5:'' Özellikle soyut konuların yer aldığı 8.sınıf derslerinin öğrenilmesini kolaylaştırdığını düşünüyorum çünkü 8.sınıf dersleri önceki sınıf seviyelerine göre daha soyut olduğu için drama yöntemini kullandığım zaman öğrencilerimin daha iyi anladığını gözlemleyebiliyorum'' şeklinde ifade ederek belli bir sınıf seviyesindeki öğrencilere uygulanan drama yöntemi ile soyut konuların somutlaştırarak anlama oranının arttırıldığı belirtmiştir. Ö6:''Öğrenci bu şekilde derse etkin katıldığı için aktif olarak kendini dersin akışına bırakıp böylelikle öğrenmeyi kalıcı hale getirir.'' şeklinde ifade etmiştir. Ö7:'' Herhangi bir sosyal bilgiler konusunun drama yöntemi ile canlandırılması o konunun çocukların zihninde kalıcı olarak kalmasını, kavramları öğrenmesini, etkili konuşma yeteneğini geliştirmeyi, grupla çalışma yeteneği kazanmasını ve daha birçok olumlu etkisi oluyor'' açıklamalarıyla sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının öğrencinin konuyu kalıcı olarak öğrendiğini, empati, iletişim kurabilme, birlikte çalışma becerisi sağladığını belirtmiştir. Ö8:''Drama yönteminin kullanılması öncelikli dersin verimli geçmesini sağlar. Bilginin zihinde kalmasını sağlar, hem öğrencinin hem de öğretmenin mutluluğunu arttırır, öğrencilerin derse ilgisini ve dersteki başarısını arttırır. Öğrenci derse aktif olarak katıldığı için dersten sıkılmaz anlama ve yorum yeteneği artar'' ifadesi ile sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile öğrencileri derse karşı olumlu olumlu tutum geliştirdiklerini ve bilgiyi zihinde kalıcı olarak depolayabildiklerini belirtmiştir.

Ö9 da sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılması ile öğrencilerde; yaratıcılık, iletişim, kinestetik becerilerini geliştirdiğine ilişkin açıklaması olmuştur. '' Dersleri drama yöntemi ile işlediğim zamanlarda çocuklar sürekli bir hareket halinde oldukları için kinestetik becerileri gelişiyor aynı zamanda grupla iç içe olmasından ötürü iletişim becerilerini de geliştiriyor, öğrenciler bu şekilde sorguluyorlar, üretiyorlar ve yaratıcı oluyorlar'' açıklamasıyla drama yöntemi kullanımının öğrencilerin pek çok becerisinin gelişiminde olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Ö10 da önemli bir konuya değinmektedir. Ö10'' Öğrenciler drama yöntemi ile dersin işlenmesinden çok memnun oluyorlar, derse karşı motive oluyorlar ve katılımcı bir tavır sergiliyorlar'' açıklamalarıyla drama yöntemi kullanımının öğretmen ve öğrencinin dersin işlenişinde böylelikle memnun olduğunu, öğrencinin derse karşı istekli ve katılımcı olmasını sağladığını ifade etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu görüşlerine bakıldığında sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanılması ile bilişsel, duyuşsal, kinestetik, psikomotor ve daha pek çok becerilerini geliştirdiğine öğrencilerde bilginin kalıcılığı, derse karşı güdülenmesini arttırdığını düşündükleri görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Drama Yöntemi İle İlgili Bilgi Düzeyleri Ve Yeterlilik Durumları Üzerine Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yöntemi ile ilgili bilgi düzeyleri ve yeterlilik durumları üzerine görüşleri incelendiğinde; Öğretmenlerin drama yöntemi ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, klasik ders anlatma ile yürütme, gerekli donanıma sahip olmama, derslerde bu yöntemi pek kullanmadıklarından dolayı pek bilmediklerine, dersi işleme süresinin buna gerekli imkânı sunmadığına, drama yöntemi üzerine bilgilerinin lisans eğitiminde öğrendikleri düzeyde ve kendi araştırdıkları kadar olduğu, yüzeysel bir bilgiye sahip oldukları şeklinde ifadede bulunmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1:'' Pek bilgim olduğunu düşünmüyorum, kendimi yeterli hissetmiyorum çünkü drama yöntemi üzerine eğitim almadığım da dolayı bu yöntemi derslerde pek kullanmıyorum'' diyerek drama üzerine bilgi sahibi olmadığını ve kendini yeterli bulmadığını bu yüzden derslerde drama yöntemini kullanmadığını ifade etmiştir. Ö2: ''Drama yöntemi ile ilgili bilgim yetersizdir nedeni ise bu konuda herhangi bir eğitim almamış olmam ve kendimi bu konuda yetiştirebilme fırsatını yakalayamamış olmamdandır'' ifadesi ile Ö2 burada kendini geliştirme fırsatı bulmadığını söyleyerek özeleştiride bulunmuştur ve drama ile ilgili eğitim almadığını, bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö3:''Bilgim yetersiz, drama ile dersi işlemede kendimi yeterli bulmuyorum' 'ifadesini kullanmıştır. Ö4, Ö5, Ö6, Ö9 Drama yöntemi ile ilgili yüzeysel bir bilgi ve beceriye sahip olduklarını nedeni ise drama ile ilgili herhangi bir kurs ya da eğitim almamış olduklarını belirtmişlerdir. BU doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir. Ö4:'' Yüzeysel bir bilgiye sahibim ve kendimi yeterli hissetmiyorum çünkü bu alanda gerekli eğitimi almadım'' şeklinde görüş belirtirken, Ö5: '' Bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim'' şeklinde görüş belirtmiş. Ö6: ''Yeterli bilgi ve donanıma sahip değilim herhangi bir kursa katılmadım'' şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer görüşte ise; Ö9:'' Hayır yeterli hissetmiyorum çünkü drama ile ilgili önceden bir eğitim almadım'' diyerek drama üzerine yeterli olmadıklarını nedeni ise drama ile ilgili eğitim görmediklerine vurguda bulunmuşlardır.

Ö7, Ö8, Ö10 ' un aşağıdaki açıklamalarına bakıldığında kısmen bilgi sahibi olduklarını çünkü bu alanda araştırma yaparak kendilerini geliştirdiklerini ve lisans eğitiminde öğrendikleri sayesinde orta seviyede bildiklerini söylemişlerdir ama dersi klasik yöntemle anlattıklarını çünkü konuyu yetiştirebilmek için bu yöntemi kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ö7:''Kendimi yeterli hissediyorum çünkü bu yöntem üzerine çok araştırma ve uygulama yapmışımdır ama artık kullanamıyorum çünkü ders süresi buna pek yeterli gelmiyor'' şeklinde görüş belirtirken, Ö8: '' Bilgimin temel düzeyde olduğunu düşünüyorum. Kendimi bu yöntemi derslerde kullanacak kadar yeterli görmüyorum zaten klasik ders anlatma metodunu kullanmamdan dolayı buna da pek olanak kalmıyor'' şeklinde görüşte bulunmuştur. Bir diğer görüşte ise; Ö10:'' Drama yöntemi üzerine bilgim üniversiteden öğrendiklerim ve okuduklarımla sınırlıdır. Ama bu yöntemi derslerde uygulama aşamasında yeterli olamıyorum çünkü müfredat buna ne kadar alt yapı sunsa bile konuyu yetiştirebilmem aşamasında bunda yetersiz kalıyorum'' açıklamalarıyla önemli bir konuya vurgu yapmıştır. Müfredatın drama yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına zemin hazırladığını ama konuları verilen süre zarfında yetiştirme aşamasında kısıtlı olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yöntemi Kullanımında Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımında karşılaştıkları güçlüklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; bazı katılımcıların dram ile ilgili gerekli bilgi ve birikime sahip olmadığı bu yüzden kullanmadığını, diğer katılımcılar ise konuların yetişmediğini, ders süresinin kısıtlı olmasından dolayı konuların yetişmediğini, drama yönteminin zaman aldığını, okulda drama yöntemini kullanabilmek için gerekli materyalin bulunmadığın, bazı öğrencilerin bu yöntemde kendini ifade etmede yetersiz kaldığını, her konuya ve kazanıma uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö6'nın aşağıdaki açıklamalarına bakıldığında drama yöntemi hakkında bilgi sahibi olmadıkları için bu yöntemi derslerinde kullanmadıklarını ve bu yüzden herhangi güçlükle karşılaşmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ö1:'' Derslerimde drama yöntemini kullanmıyorum bu sebeple bu konuda yorum yapamayacağım'' şeklinde görüş belirtirken. Ö2:'' Derslerde çok sık başvurduğum bir yöntem değildir' şeklinde görüş belirtmiştir. Ö5:'' Drama yöntemi ile dersi işlemediğim için bu konuda herhangi bir görüşüm yoktur'' demiştir. Bir diğer görüşte ise; Ö6:'' Dersi işleyiş tarzıma uymuyor bu yüzden kullandığım bir yöntem değildir'' açıklamasını yapmıştır.

Ö3 ve Ö7'nin açıklamalarına bakıldığında okulda ya da sınıfta drama yöntemini uygulayabilecek materyal desteğinin olmadığını, sahnelemek için gerekli fiziksel ortamın olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde; Ö3:'' Mekânın fiziksel durumuna uygun değil ve gerekli kostümleri ayarlamak çoğu zaman çok zor oluyor ayrıca sınıf kalabalık oluğu için sınıf hâkimiyeti zor oluyor'' Ö3'ün ifade ettiği gibi okullarda materyal eksikliği, sınıf ortamı, kostüm gibi eksikliklerin olması drama yönteminin uygulanmasında güçlükler yaşanmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Ö7'

de materyal, fiziksel yetersizliklerden ötürü drama yönteminin kullanılmasında zorluk yaratabileceğini şu cümlesiyle ifade etmiştir: '' Karşılaştığım güçlük daha çok materyal bulma ve alan, sahne gibi fiziksel yetersizlikler''

Ö4, Ö9 ve Ö10'da Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının zaman alıcı olacağını, ders süresini ekonomik kullanmada yetersiz olduğunu, özgüveni düşük düşük olan öğrencilerde zorlayıcı olabileceğini belirtmişlerdir. Ö4:'' Derste drama yöntemini uyguladığımda zamanı ekonomik kullanımda sıkıntı oluyor ve her öğrenciye hitap etmeyebiliyor özellikle özgüveni eksik olan öğrencilerin bu yönteme adapte olmaları zor oluyor'' cümlesiyle ifade etmiştir. Ö9 da Ö4 ün açıklamasına benzer olarak öğrencilerin bu yönteme adapte olamayabileceğini şu cümleyle açıklamıştır: ''Çocukların kendini ifade etme becerilerinin eksik olması dramayı kullanmamda sorun oluyor'' şeklinde görüş bildirmiştir. Ö10'da önemli bir burguda bulunmaktadır: ''Öğrenciler ne kadar istekli olsa bile ders süresi buna elverişli olmuyor ve öğrencilerin önceden hazırlık yapmaması da bu duruma engel teşkil edebiliyor''

Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanımı İle Eğitimin Verimliliği Üzerine Görüşleri

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile eğitimin verimliliği üzerine görüşleri incelendiğinde; Derslerde drama yönteminin kullanımını çok etkili ve verimli bulduklarını, öğrencinin aktif olması ile dikkat düzeyinin yükseldiğini, dersi monotonluktan kurtardığını, çocukların dersi sadece dinleyerek değil yaparak yaşayarak kalıcı öğrenme sağladığını ve özellikle planlanmış darama etkinlikleri ile daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir: Ö1: '' Derslerde dramanın kullanılması ile daha verimli olacağına inanıyorum fakat sınıf hâkimiyetinde muhtemel sorunlar yaşanabilir elbet'' cümleleriyle darama yöntemi ile dersi işleyebilmenin verimli olduğunu ama olabilecek olumsuzluklara da değinmiştir. Ö2:'' Evet dersin daha verimli olacağını düşünüyorum. Planlanmış drama etkinlikleri ile daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilir'' bu açıklamasıyla Ö2 dramanın planlı uygulanmasının konunun kazanımlarını istendik bir oranda sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer görüş ise soyut kavramlardan oluşan sosyal bilgiler dersini somutlaştırdığını ve öğrenimini daha verimli hale getirdiğine yönelik açıklamalarıyla belirtmişlerdir. Bu doğrultudaki görüşleri şu şekildedir; Ö3:''Evet daha verimli olur böylelikle ders monotonluktan kurtulur ve öğrenci daha aktif olduğu için verilmek istenen bilgi daha kalıcı olarak verilir'' şeklinde görüş belirtirken, Ö7:''Kesinlikle daha verimli olur. Çocuklar çoğu soyut olan konuları ve kavramları dinleyerek değil canlandırarak, hissederek ve uygulayarak çok daha iyi öğrenir. Diğer yöntemlere göre kalıcılık daha baskındır.'' Cümlesiyle öğrenmesi güç olan konuların drama yöntemiyle uygulanarak kalıcılığının arttırılarak dersi daha zevkli hale getireceğini vurgulamıştır. Bir diğer görüşte ise Ö9: ''Sözel olan bu dersin ezber ve boyutta ilerlemesindense drama ile çocukları derse güdüleyip durağanlıktan çıkarabilmesinden ötürü bu yöntemin uygulanmasının verimli olduğunu düşünüyorum'' açıklamasıyla drama yöntemi ile öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttıracağını düşünmektedir.

Ö4, Ö8, Ö10'un açıklamalarına bakıldığında sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının öğrencilerin dikkat düzeyinde, konuya bakış açılarında, olumlu etkilerinin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ö4:''Evet geleneksel yöntemlerden farklı olduğu için öğrencinin aktif olmasını sağlıyor. Aktif olan öğrencinin dikkat düzeyi en üst seviyede olur ve öğrenmede kalıcı olur'' şeklinde görüş belirtirken. Ö8:''Bu yöntemin kullanılması verimi ciddi ve anlamlı olarak arttıracaktır. Öğrenci aktif olduğu için ünite kazanımları aktarılabilmiş olur ve öğrenci başarısı artar'' açıklamasıyla drama yöntemiyle öğrencilerin etkin katılım gösterdiğine ve kazanımların daha iyi verileceğine, öğrenci başarısına olumlu etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Ö10:''Evet öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği için verim oluyor böylece öğrenci konuya karşı yabancılık hissetmeden yaparak yaşayarak ve uygulayarak öğrendiğinden ötürü verimli olmaktadır.

Ö5 ve Ö6 drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanmasının verimli olduğuna dair olumlu görüş belirtirken, dersin planlayıcısı ve uygulayıcısı olarak öğretmenin bu yöntemi uygulayabilmesi için yeterli bilginin ve şartların sağlanmasının gerekliliğine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: Ö5:'' Şartların elverişli hale getirilmesi ve öğretmenlere bu konuda gerekli bilgilerin verilmesi halinde bu yöntemin uygulanmasının işe yarayacağını düşünüyorum'' şeklinde görüş belirtirken, Ö6:''Drama eğitimin temel öğelerindendir ve her derste etkisi kullanılarak kalıcı öğrenme sağlanabilir tabii eğer gerekli donanım ve materyal imkânları sağlanmış olursa'' şeklinde görüş belirtmiştir.

Drama Yöntemi İle Yürütülen Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarının Verilebilme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımının öğrenciye kazandırabileceklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; Bu yöntem ile kazanımların kalıcı ve istendik düzeye çıkarma olasılığının artacağına, derse ilgi çekeceğine, özgüven, işbirliği yapabilme, kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme gibi olumlu etkileri olacağını belirtmişlerdir ama yeterli olmayacağını, kısmen etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1:''Bütün konularda verilebileceğini zannetmiyorum drama yöntemi ile konuları yetiştirmekte zorluk yaşanabileceğini düşünüyorum'' diyerek dramanın istendik bir biçimde karşılayamayacağını ifade etmiştir. Ö4:''Kısmen verilebilmektedir çünkü hiçbir yöntem tek başına kazanımları yeterli düzeyde veremez'' cümlesiyle ders anlatımında yöntem çeşitliliğinin kazanımların verilme düzeyini arttıracağına vurguda bulunmuştur. Ö2:''Drama yöntemiyle kazanımları daha kalıcı ve istendik bir düzeye çıkarma olasılığı artacaktır. Ama bu tek başına yeterli olmuyor'' şeklinde ifade etmiştir.

Ö5, Ö6 ve Ö8 'in aşağıdaki açıklamalarına bakıldığı zaman sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin kullanımı ile dersin tüm kazanımlarının istenen boyutta verilebildiği ve yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö5:''Drama yönteminin kullanıldığı konu ve derslerde olumlu dönütler sağlanıyor ve kazanımların gerçekleşme durumunu çocuklarda istenen düzeyde olduğunu söyleyebilirim ama bu yöntemi derslerde sürekli olarak kullanamıyorum'' şeklinde ifade etmiştir. Ö6:''Sosyal bilgiler ve

dramanın birbirine uyumu ile aslında bu yöntemle verilmek istenen kazanımlara tam hitap etmede etkili olduğunu düşünüyorum'' cümlesiyle yöntemin sosyal bilgiler dersi için yeterli ve kazanımların verilebilmesine olumlu bir etkisinin olduğunu düşünmektedir. Ö8:''Evet drama yöntemini uyguladığım konularda kazanımların daha iyi yerleştiğini ve kalıcı olarak öğrenildiğini düşünüyorum'' şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer görüşte ise; drama yönteminin kullanımının dersin kazanımlarını kısmen verebildiğini belirtmişlerdir. Ö3:''Tüm kazanımları olmasa da kısmen veriyor'' şeklinde ifade etmiştir. Ö9:''Evet dersin kazanımlarını orta düzeyde verebiliyor'' Ö10:''Genel anlamda olmasa da dersin kazanımlarını kısmi olarak veriyor çünkü tüm konular ile örtüşmüyor drama yöntemi'' şeklindeki açıklamalarıyla dersin konusu ile yöntemin birbirine uyumunun olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim programların temel yaklaşımı MEB, (2005) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: "Program, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, sosyal bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır." öğretmenin drama eğitimini almış olması, sınıfta drama yöntemini kullanması, öğretmen kılavuzu ve ders kitaplarında drama uygulamalarının bulunması gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel olarak derslerde soru-cevap, düz anlatım, gibi yöntem ve tekniklerin kullanımına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Drama yöntemini fazla tercih etmeme nedenlerinin ise; sınıfların kalabalık olması, etkinlikleri uygulamadaki zamanın yetersiz olması, okullarda bulunan araç-gereçlerin ve teknolojinin yetersizliği, öğrenci hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olması gibi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan, büyük bir kısmının yöntemin kullanımına ilişkin bakış açıları ise öğrenciyi derste aktif kılan, dersi zevkli hale getiren bir yöntem olduğu şeklindedir. Bir kısmının ise dersin kalıcılığı konusunda etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Yaparak yaşayarak öğrenmeye imkân sağlayan bir yöntem olduğu da öğretmenlerin görüşlerinden biridir. Katılımcıların çoğu Sosyal Bilgiler derslerinde drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının drama yönteminin Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılmasıyla öğrencilere kazandırılabilecek becerilere ilişkin görüşleri; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Bilişsel alana ilişkin becerilere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunun dramanın empatik düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği yönünde görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Sosyal bilgiler ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenmeye etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Altuntaş ve Altınova, (2015) yaptıkları araştırma ile drama etkinliğinin öğrencilerde problem çözme becerileri üzerine olumlu etkileri olduğunu vurgularken Aykaç ve Çetinkaya, (2013) drama dersinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başçı ve Gündoğdu , (2011); Yılmaz, (2013) ise yaptıkları çalışmalar sonucunda öğretmenler tarafından dramanın etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Aykaç ve Adıgüzel'in, (2011) araştırmasında derslerde dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Derslerde dramanın kullanılması ile öğrenci başarı üzerinde etkili olan bir yöntem olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile alan yazındaki araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde drama yöntemi kullanımı ile öğrenmenin olumlu yönde ilerlediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının öğrencilere özgüven, sorgulama becerisi, hayal gücü, eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme, empati becerisi, grup sorumluluğu, iş birliği yapma, sosyalleşme, psikomotor beceri geliştirme, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirme, derse ilgi çekme, iletişim, yaratıcılık, paylaşım, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazanılmasında önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır.

Drama yöntemi ile geçmiş-bugün-gelecek kavramlarını somutlaştırarak eğitimde kolaylaştırıcılığı sağlamış olur. Okuldaki soyut öğrenme, drama yöntemi ile gerçekleştirilen etkinlikler ile somutlaşır Bazı okullarda drama salonları bulunmayabilir. Drama salonlarının olmadığı okullarda buna öğretmen çözüm getirebilir. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmenlerin drama yöntemini kullanırken sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu sorunlar kısaca zaman, mekân, katılımcı sayısı, maliyet şeklinde sıralanmaktadır. Drama uygulamalarında pek çok teknik kullanılabilir, var olan materyal durumu da teknik seçiminde dikkate alınabilir ya da kullanılacak olan tekniğe/tekniklere göre materyal temini edilebilir. Yine bazı katılımcılar da okullarda drama salonlarının bulunmayışına değinmişlerdir. Okullarda drama salonlarının bulunmayışının da ciddi bir eksiklik olduğu söylenebilir. Ancak dramanın uygulanabilmesi için drama salonu olmazsa olmaz değildir. Drama uygulamaları hemen her mekânda yapılabilir. Çelikkaya, (2014: 462) da sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemine ve uygulama örneklerine ilişkin yaptığı araştırmasında "Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini ne şekilde kullandıkları ve uygulamada karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesine yönelik çalışmalar bu alandaki eksikliğin belirlenmesine ve sorunun giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasına katkı sağlayabilir" şeklinde önerilerini sunmaktadır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamaya dönük ve yapılacak çalışmalara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Çalışma sonucunda öğretmenlerin programdaki öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve bunları kullanmadıkları belirlendiğinden, öğretmen eğitimindeki pedagojik formasyon boyutuna ve öğretmenlerin bilişsel farkındalıkla kendilerini bu konuda yetiştirmelerine gösterilen özen artırılabilir.

Ayrıca öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini daha etkili kullanabilmelerini sağlamak için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin akademisyenler tarafından küçük gruplar halinde ve uygulamalı olarak yaptırılması daha faydalı olabilir.

- Ayrıca üniversitelerde, özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilere yönelik olarak ders dışı etkinlikler kapsamında da drama atölye çalışmaları düzenlenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışma görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Benzer bir çalışma konuyla ilgili nicel yöntemler kullanılarak daha geniş bir örneklem üzerinde yapılabilir.
- Başka bir çalışmada, sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili yaşanan tüm sorunlarla ilgili yapılan araştırmaları kapsayan bir doküman incelemesi yapılabilir
- Çalışmada okullarda uygulama yapılacak alanların olmadığı sonucuna ulaşıldığından, bazı okullarda fen laboratuvarlarının olduğu gibi bir sosyal bilgiler laboratuvarı yapılabilir ve her okulda sosyal bilgiler laboratuvarı oluşturulabilir. Tabi öğrenme sürecini sınıfla sınırlandırmak yerine, yaşamın kendisini öğrenme ortamına dönüştürmek gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Arieli, B. (2007). The Integration of Creative Drama Into Science Teaching, Doctor of Philosophy *Kansas State University*. Kansas

Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,19(1), 297-314*

Berkant, H. G. ve Atmaca, Y. (2013). Altıncı ve Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları ve Demokrasi Kavramları Açısından İncelenmesi, *Turkish Studies-International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume* 8/12, Fall 2013, p. 179-198, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6007, ANKARA-TURKEY.

Boyle-Baise, M. C. Johnson, S. Serriere, S. C. ve Stewart, D. (2008). *Putting reading first*: Teaching social studies in elementary classrooms. Theory & Research in Social Education, 36(3), 233-255.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak Kılıç, E. Akgün, E.Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi

Çatak, M. (2015). Ortaokullarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, Turkish Studies-International Periodical for Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 10/7, Spring 2015, p. 259-316, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8154, ANKARA-TURKEY

Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 741-758.

Demirel, Ö. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı, 10. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Edıger, M. ve Rao, D. B. (2008). Teaching social studies. New Delhi, India: Discovery Publishing House.

Erciyes, G. (2008). *Öğretim Yöntem ve İlkeleri,* (Editör:Şeref Tan. Öğretim İlke ve Yöntemleri) 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi, Ankara.

Freeman, G. D. , Sullıvan, K. & Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills and problem behavior. The Journal of Educational Research, 96(3), 131–138. Retrieved from: http://dx. doi. org/10. 1080/00220670309598801

Genç, H. N. (2003). "Eğitimde Yaratıcı Dramanın Alımlanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,196–205.

Gömleksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(1), 95-134.

KamenuulI, E. J. ve Carnıne, D. W. (1998). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Prentice-Hall Inc., Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.

Küçükahmet, L. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri,* (23. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Malbeleği, F. (2011) *Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersi Başarısına ve Bilinçli Tüketicilik Düzeyine Etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya) http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 5. Sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara

Nas, R. (2000). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Ezgi Kitapevi Yayınları.

O'neil, C. ve Lambert, A. (1990). Drama Structures A Practical Handbook For Teachers. London*: Heinemann Educational Book Inc.*

Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 121-132.

Önder, A. (2000). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*. Epsilon Yayınları, İstanbul.

San, İ. (1991). Yaratıcı drama eğitsel boyutları, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi I. Eğitim Kongresi.* 25-27 Kasım 1991, İzmir, 558-564

Uzgören, S. (2011) *Eğitimde Drama Uygulamaları Okulöncesi ve İlköğretimde*, Ankara: Nobel Yayıncılık

Yeşil, R. (2009). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri (Kırşehir örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 327-352.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerinde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerinde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2),123-145*

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Bir Eğitimcinin Tarih Programları Hakkındaki Görüşleri

Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Amasya Üniversitesi
emine.sam@hotmail.com

Özet

Tarih toplumların hafızasıdır. Tarih birey ve toplumlara geçmişten bugüne nasıl gelindiğini bilimsel ilkeler ışığında aktaran önemli bir bilim dalıdır. Bu nedenle tarih eğitimi, bireysel, toplumsal ve evrensel boyutlarda sağladığı katkı nedeniyle eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Tarih eğitimi sayesinde birey, evrensel ve ulusal ortak değerlerin farkına varır. Farklılıklara saygı duymayı ve barış içinde yaşamayı öğrenir. Bireyin vatandaşı olduğu toplumun geçmişini öğrenmesi ise milli değerlerine, kültürel mirasına sahip çıkmasını ve milli bilinç kazanmasını sağlar. Tarih, aynı zamanda bireyin olaylar arasında kurduğu bağlantılarla zihni bir disipline sahip olmasını, yaşadığı dönemin sorunlarını algılama ve yorumlayabilme becerisinin gelişmesine yardım eder. Milletlerin geleceğinin teminatı bugünün gençliğidir. Gençlerin tarihi şuura sahip olması milletin bekası için çok önemlidir. Tarihini iyi bilen sorumlu, bilinçli vatandaşlar yetiştirmek tarih eğitiminin temel amaçları arasındadır. Bu nedenle tarih eğitimi bireyin eğitim hayatının ilk basamaklarından itibaren verilmeye başlayan örgün eğitim süreci dahil hayat boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte tarih eğitiminin amaçlarına uygun bireyler yetiştirme hedefine ulaşmasında tarih dersi programı oldukça önemlidir. Eğitim programları, bireylere hedeflenen davranışların kazandırılmasına, öğrenme ve öğretme etkinliklerine, öğretmenin rolüne kılavuzluk eden önemli bir vasıtadır. Eğitimde birliğin olması, milli eğitimin temel politikalarının ülke geneline yayılması için eğitim programları önemli bir rehberdir. Pek çok alanda olduğu gibi eğitim programları da değişen dünya koşullarına, teknolojik gelişmelere toplumun ihtiyaç ve beklentilerine göre gözden geçirilmeye ve yenilenmeye muhtaçtır. Araştırmamızın konusu olan tarih dersi, 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle Osmanlı Müfredat programları arasına girmiş ve ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu çalışmada; 1922-1927 yılları arasında İstanbul Muallimler Birliği tarafından İstanbul'da yayınlanan Muallimler Birliği dergisinin 1924 yılında çıkan sayısında Ali Ekrem tarafından yazılan "Tarih Programları hakkında" başlıklı makale incelenmiştir. Makalenin yayınladığı tarihin, eğitimde birliğin sağlanması amacıyla kabul edilen "Tevhid-i Tedrisat Kanunu"nun ilan edildiği yıl olması, Yeni Türk Devleti'nin eğitimle ilgili temel politikalarının tarih eğitimine de yansıdığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Ali Ekrem tarafından kaleme alınan makalede önceki ve yenilenen lise tarih müfredatının karşılaştırıldığı ve yeni tarih müfredatının uygulanmasıyla öğretimde çok önemli sonuçların elde edileceği üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tarih eğitimi ve eğitim tarihi alanlarına ve günümüz tarih dersi müfredatlarının hazırlanmasında yetkin olanlara katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Tarih, Tarih Programı, Öğrenci seviyesi, Türk Tarihi, İslâm tarihi*

The Opinions Of An Eductionist On The Programs Of History İn The Early Years Of Republic

Prof. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM
Amasya Üniversitesi
emine.sam@hotmail.com

Abstract

History is the memory of the society. History is an important discipline to enlight the society to depict how the socitey has developed starting from the past to today. Therefore, history education is an important process to provide support in individual, social and universal dimensions. By means of history education, an individual becomes aware about the universal and national common values. He learns to show respect to the differences among the people and to live in peace. The fact that an individual learns his past history about his society helps him protect his national values and cultural inheritance. Furthermore, history helps people have mental discipline through the events happened in the past and percieve and interpret these events. Today's youth is the assurance of the future of the country. Historical conciousness of the youth is crucial for the continuance of the country. The fundemental function of history education is to train a responsible person who knows the history of his country. History education is a process that should start from the first year of the education of an individual and continue through his life. In this process, history programs play an important role to train people related to the aims of education. History programs help people to acquire the desired attitudes, to take part in teaching and lerarning activities and to become a guide in teaching. Teaching programs have importance in carrying out a single program in every school throughout the country. However, every teaching program should be revised or changed related to the expectations and neccessities of the society. The history program that was investigated in the research was accepted and taught in schools in "1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi" and placed into the curriculum of Ottoman Education program. In this study, an article written by Ali Ekrem published by teachers union in the Teachers' Journal between the years 1922-1927 in Istanbul entitled "Tarih Programları hakkında" was investigated. The date the article was published coincided with the date when "Tevhid-i Tedrisat Law" was decleared and it proves that The New Turkish Goverment placed the history education into the curriculum. In the research, document investigation method which is one of the methods of qualitative methods was used. In the article published by Ali Ekrem, the previous and revised history curriculum were compared and it was claimed that the revised history program provided new acquisitions to the students and important results could be obtained in education. It is expected that the research will contribute to the people who will prepare new history education programs in future.

Keywords: *Education, History Program, Level of Students, Turkısh History, Islamic History*

1. Giriş

Osmanlı Devleti 19. yüzyılda üstünlüğünü yitirip zayıflamaya başlamış, toprak kayıpları ve ulusçuluk isyanlarının da etkisiyle dağılmaya başlayan yapısını çeşitli yollarla bir arada tutabilmek için bir takım tedbirler almaya çalışmıştır. Batının eğitim kurumlarına benzer eğitim kurumları açma yoluna gitmiş, eğitimin tabana yayılmasına gayret emiştir (Ürkmez, 2016: 281; Arı, 2002:191; Akkutay, 1984). Tanzimat Döneminde yapılan planlama doğrultusunda eğitimin artık devlet politikası olması gereği üzerinde durulmuş, 29 Nisan 1857'de Maarif - i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla eğitim kurumları devletin resmi kuruluşları, eğitim konuları da devletin resmi politikası haline gelmiştir (Türk, 2006:334).1869 yılında yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile öğretim programları devlet kontrolü altına alınmıştır (Ürkmez, 2016: 281).

Eğitim çağı olarak adlandırılan 19. yüzyılda vatandaş için faydalı olan bilimlerin kullanılması önem kazanmıştır. Bunların başlıcalarını Coğrafya-Tarih ve doğa bilimleri teşkil etmiştir. Bu düşünce doğrultusunda Osmanlı eğitim sisteminde önemli ölçüde gelişme gösteren alanlardan birisi de tarih olmuştur. 1869 Maarif- i Umumiye Nizamnamesiyle ilköğretime giren tarih dersi yeni teşkil edilen öğretmen okullarında da yerini almıştır (Türk, 2006:336). Devletin Osmanlıcılıktan İslamcılığa kaydığı ve genel manada siyaset değiştirdiği Sultan II. Abdülhamit Dönemi'nde, eğitimin içeriğini oluşturan ders kitapları da yeni baştan ele alınmıştır. Buna bağlı olarak, Sultan Abdülhamit'e sunulan iki layihada Osmanlı Devleti'nde tarih ders kitaplarının nasıl olması, hangi konuları ihtiva etmesi, Osmanlı tarihinin nasıl dönemlendirilmesi gerektiğine dair tespitlere yer verilmiştir. (Ürkmez, 2016: 283). II. Meşrutiyet Döneminde ise pedagojiye yönelik eserlerin incelenmesi sonucu tarih dersi için "yakın zamandan uzak zamana program geliştirme anlayışının" önemi ortaya konmuştur (Ata, 2014:48-49).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan yenilikleri 1930 öncesi ve sonrası olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür (Çapa, 2002:40). Mustafa Kemal, 16 Temmuz 1921 tarihinde Ankara Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında, gerilememizin en önemli sebebinin, şimdiye kadar takip edilen eğitim ve öğretim sistemleri olduğunu vurgulamış; bunlardan ve doğu ve batı tesirlerinden uzak, millî bir eğitim programının hazırlanmasını istemiştir (Aslan, 1989). 1930 öncesi dönemde milli eğitim politikalarına yönelik köklü yeniliklerden biri Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yapılan değişikliktir. Bu kanunla eğitimde birlik sağlanmasının yanı sıra pek çok yeniliğin de ilk adımı atılmıştır. Cumhuriyet döneminde ilk, orta, lise, meslek okulları ve yüksek öğretimde ders programları, toplumun ihtiyaçları, sosyal ve ekonomik gelişmeler doğrultusunda şekillenmiştir. Bu nedenle müfredat programları, hem hazırlandıkları dönemin kültür anlayışını; hem de, gençlerin yetiştirilmek istendiği ilkeleri yansıtması bakımından önemlidir. (Boykoy, 2011:157)

Geçmişe dayalı ulusal kimlik oluşturmanın birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de tarih öğretiminin amaçlarının belirlenmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Dinç, 2006a:265). Cumhuriyet'in kurulduğu 1923'ten bu yana tarih dersleri ilk ve ortaokullar için birincil ve zorunlu derslerden olmuştur. Zaman içinde adı ve içeriğinde değişiklikler meydana gelmesine rağmen bu özel durumunu hep korumuştur. (Dinç, 2006 b:250) Bu ilkeden hareketle, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile aynı yıl ilk, orta ve lise tarih müfredatlarında değişiklik yapılmıştır.

Uygulanan müfredat programlarının zamanla yeni gelişmelere ayak uyduracak şekilde düzenlenmesi ve güncellenmesi önemli ve gereklidir. Aksi halde eğitim ve öğretim yerinde sayar ve geri kalır. Yeni baştan düzenlenen tarih programlarında devletin yeni yönetim şekli Cumhuriyet ile kavuştuğu milli ve lâik karakterine uygun önemli düzenlemelere gidilmiştir. Tarih programları Osmanlı İmparatorluğu'nun teokratik ve otokratik içerikli "hanedancı" tarih anlayışından arındırılarak ulusal ve lâik bir çerçeveye kavuşturulmuştur. Yeni müfredat programlarının hazırlanmasına ilişkin ilk çalışmalar, Cumhuriyet'in ilan edilmesinden kısa bir süre önce, 15 Temmuz- 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında toplanan *I.Heyet-i İlmiye'*de ele alınmıştır. Ancak bir sonuca ulaştırılamamıştır. *II. Heyet-i İlmiye"* toplantısı, 23 Nisan-1 Mayıs 1924 tarihlerinde *"Telif ve Tercüme Dairesi"* binasında yapılmıştır. Bu toplantı Türkiye Cumhuriyeti'nin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulmak üzere ilk müfredat programlarının hazırlandığı toplantı olması bakımından önem taşımaktadır (Ulusoy, 2009; Aslan, 2011:749,753,754).

1924'te toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'de yapılan önemli düzenlemelerde birisi de liselerin üçer sınıflık birinci ve ikinci devrelere ayrılarak, lise ve ortaokul müfredat programları yeniden düzenlenmesi olmuştur. Buna göre, liselerin birinci devresi ile müstakil ortaokullar üç yıllık bir bütün sayılıyor, liselerin son sınıfı da edebiyat ve fen olmak üzere iki şubeye ayrılıyordu. Aynı yıl yapılan düzenlemeyle, liselerin ikinci devresinde her sınıfta ikişer saat olmak üzere, üç yılda toplam altı saat tarih okutulmasına karar verilmiştir. Konuların dağılımında, dördüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar kronolojik bir sıra takip edilmiştir. (Çapa, 2002: 42)

Bu araştırmada, 1924 yılından itibaren uygulamaya konulan lise tarih programı hakkında, bir tarih öğretmeninin değerlendirmesi incelenmiştir. Çamlıca Lisesi Tarih Muallimi, Ali Ekrem, Muallimler Mecmuasının 1924 yılı 20. sayısında kaleme aldığı makalesinde, 1924 yılına kadar liselerde okutulan tarih programı ile değiştirilen yeni müfredatın farklı ve olumlu yönlerini ele almıştır. Yakar, ilgili makalenin transkripsiyonunu yapmak suretiyle yayınladığı makalesinde Ali Ekrem'in soy isim bilgisine ulaşmıştır. Soy ismi İnal (Yakar, 2018:216) olan Ali Ekrem yeni müfredatın öncekine göre tarihi olayları şahıslara atfetmekten ziyade, olayların milli duygulara etkilerinin dikkate alındığını ve milli unsurların ön plana çıkarıldığını belirtmiştir (Demir, 2017:50).

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Muallimler Mecmuasının 1924 yılı 20. sayısında Çamlıca Lisesi Tarih Öğretmeni Ali Ekrem (İnal) tarafından kaleme alınan "Tarih Programları Hakkında" başlıklı makale metninin tarama modeliyle ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminin basamakları izlenmiştir.

Doküman incelemesi; araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında içeriğe sahip yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin toplanması ve analizi
Araştırmada incelenen "Tarih Programları Hakkında" başlıklı makale metni, 1924 yılında Muallimler Mecmuasının 20. sayısında yayınlanmıştır. Dergi dönemin önemli eğitim dergilerinden biri olup, tarih öğretimi konularını içeren makalelerin yer aldığı dergilerden biridir. (Demir, 2017:50) Araştırmada öncelikle makalenin transkripsiyonu yapılmış ve günümüz Türkçesiyle sadeleştirilen metin bulgular kısmında verilmiştir. Ardından makale metni analiz edilerek, programın özellikleri ile ilgili öne çıkan temel esaslar tartışma ve sonuç kısmında değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Ali Ekrem, Liselerin her iki devresinde 1924 yılına kadar tarih derslerinin eğitiminde müfredat itibariyle milli şanı ön plana çıkaracak bir içerikten ziyade dünya olaylarının belirli sınırlar içinde toplu olarak aktarılmasından öteye gidilmediğini belirtmektedir. Ona göre, her millet tarihiyle ilgili hem ilim hem de milli karakterin oluşması açısından milli kimlik unsurlarını da dikkate alarak iki boyutlu bir eğitim vermektedir. Ali Ekrem bunun öneminden dolayı bu konu üzerinde durmayı gerekli gördüğünü belirtmiştir. Ali Ekrem'in değerlendirmesiyle yeni haliyle okutulmaya başlanacak tarih müfredatı şöyleydi; Medeniyet tarihinin ilk kuranlardan itibaren birbiriyle ilişkileri ve etkileri ön plana çıkarılarak yeteri kadar verilmesine dikkat edilmiştir. Türklerin tarihteki rollerine daha fazla yer verilmesi esas alınmış, tarihi olaylar milli tarih etrafında yoğunlaştırılmıştır. Liselerin ikinci devresinde ise konuların ilmi bölümleri dikkate alınmıştır. Medeniyetlerin meydana getirdiği eserler, siyasi tarihte meydana gelen olaylar etrafında toplanmıştır. Ali Ekrem, bu tarihe kadar milli tarihimizdeki olayların şahıslar etrafında toplandığı ve olayların asıl sebebini teşkil eden milletin manevi hasletlerinin dikkate alınmadığına işaret etmekte ve bu durumun hükümet şeklinin zaruri kıldığı sebeplerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu uygulamayı tenkit ederek, milli hakimiyeti tesis eden büyük Türkün tarihte kurduğu devletleri şahıslara atfetmenin milli ve manevi değerleri dikkate almamanın tarihi gerçeklerle büyük bir tezat teşkil ettiğini dile getirmektedir. Bu nedenle yeni programda şanlı tarihimizde cereyan eden olaylar neden sonuç ilişkileri gözetilerek milli manevi değerlere dayandırılmak suretiyle yeniden ele alınmıştır.

Yapılan bir başka değişiklik liselerin ilk devresiyle ilgilidir. Bu devrede tarih derslerine her sınıfta ikişer saat ayrıldığı için, konuların tümünü üç seneye yaymak suretiyle derli toplu bir program hazırlanması gerekli görülmüştür. Bu sebeple şark milletleri ile Eski Türkler, Yunanlılar ve Makedonyalılar ve Romalılar ilkçağ medeniyetleri adı altında toplanmıştır. Ortaçağ olarak tanımlanana olaylar zinciri Avrupa tarihinin belirleyicisi vakalar olduğu için bu bölüm 6. Sınıfta alınacak biçimde düzenlenmiştir. İlkçağ medeniyetlerini tesis edenler şark milletleri olduğu için bu milletlerin meydana getirdiği yeniliklerin insanlık tarihine temel oluşturması nedeniyle bunların vasıfları siyasi yapıları hakkında özet bir bilgi verilmesi uygun görülmüştür.

Müfredatın bu bölümünde Hint ve Çin Medeniyetlerine dair genel bir fikir verildikten sonra Türklerin eski devirlerine ait siyasi kimlikleri ve İslamiyeti kabul etmeden önce kurdukları medeniyetlere yer verilmiştir. Daha sonra Avrupa medeniyetinin doğmasında rolü olan Yunan ve Roma tarihlerinde meydana gelen siyasi değişimlerin sebeplerine ve sonuçlarına yer verilmiş, yeni gelişmelere önem verilerek bu kapsamın içinde yer almayan ayrıntılar ve olaylar müfredata dahil edilmemiştir.

Ortaçağın başlangıcı temelde Roma İmparatorluğu ile ilgilidir. Bu nedenle İmparatorluğun bölünmesinden sonraki süreçte Roma medeniyetinin durumu hakkında genel ve öz bir fikre sahip olunması amaçlanmıştır. Daha sonra genel göçlere yer verilmiştir. Barbarların kuruluşuna kadar geçen süreç kısaca değerlendirilmiş, yeniçağa kadar Avrupa'nın genel vaziyeti siyasi mücadeleler ve medeniyetin öne çıkan temel esasları aktarılarak ortaçağ tamamlanmıştır. Olaylarla ilgili gereksiz ayrıntı ve açıklamalar müfredattan çıkarılmıştır. Konuların dengeli biçimde dağılımına tarihin ana hatlarıyla verilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin seviyesi de dikkate alınmak suretiyle bu konuların bir yıl içinde verilmesi planlanmıştır. Yedinci sınıf tarih eğitimi konuları Arap ve Türk tarihi üzerinde şekillenmiştir. İslamiyetten sonraki milli kimlik Arap ve İran medeniyetlerinin etkisiyle başka bir kimliğe büründüğü için Arap ve Türk Tarihi yeniçağa kadar, bu milletlerin karşılıklı ilişkileri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Arap tarihindeki olağanüstü olaylar programdan çıkarılarak gerçek vakalara yer verilmiştir.

İslamiyet'ten önce Arapların genel durumu, İslamiyet'in doğuşu ve yayılması dönemlerinde İran ve Doğu Roma (Bizans) konularında özet ve genel bir malumata yer verilmiştir. Bu kısımdan sonraki bölüm Hazreti Muhammed'in hayatı ve etkileri olmuştur. Bundan sonra yeni kurulan İslâm devletinin siyasi mahiyeti ve özellikleri itibariyle bir cumhuriyet olduğundan söz edilmiş, o tarihlerde Dört Halife devri denilen döneme cumhuriyet dendiğine vurgu yapılarak, İslam cumhuriyetinin sınırları, siyasi ve sosyal teşkilatı bu bölümde zikredilmiştir.

Emevi, Abbasi ve Endülüs hükümetlerinin siyasi hüviyetleri mutlak idareden başka hiçbir mana ifade etmediği için cumhuriyet döneminin kapanmasıyla başlayan bu dönem kısaca İslam'da mutlakiyet başlığı altında toplanmıştır.
Türklerin İslamiyeti kabul etmeleri ve doğu uygarlığının kaderini ellerine almak hususundaki rolleri tarihi silsile dikkate alınarak kronolojik biçimde düzenlenmiştir. Bunun için İslam ve Türk tarihinin birliğinin temelleri muhafaza edilerek önce İlk Türk ve İslam Münasebetleri, İslam âlemine ilk karışan Samani Türkleri, Karahanlılar ve Gazneliler devirlerinin siyasi ve sosyal teşkilatları ve medeniyetleri "Türkler ve İslâmiyet" başlığı altında toplanmıştır. Bu konudan sonra Oğuzlar'ın Batı'ya göçleriyle İslâmiyeti kabullerine yer verilmiştir. Daha sonra beşinci asır sonlarında yayıldıkları coğrafi sahalar gösterilerek Selçuklular ve kurdukları imparatorluk ve medeniyet "Oğuz Türkleri" ünvanı altında toplanmıştır.

Tevaif'i mülük[8] adı altında zikr edilen hükümetler arasında en fazla iz bırakan Fatimiler ve Eyyubiler hakkında genel bir fikir verilmekle yetinilmiş, diğerleri gereksiz görüldüğü için yer verilmemiştir. Haçlı savaşlarının ise sadece sonuçları üzerinde durulmuştur. Türkün İslâm tarihindeki yeri ve önemi bu devirlerden sonra daha da artmış, Anadolu'nun Selçuklular tarafından fethinden önce siyasi ve sosyal yapısı ile Anadolu Selçuklu Devleti ve Harezmliler bu sürece dahil edilmiştir.
Cengiz döneminde meydana gelen olaylara bu konudan sonra yer verilmiştir. "Moğol-Türk" İmparatorluğu ile ilgili olan kısımlarla Moğol Hükümeti altında Anadolu'nun aldığı siyasi vaziyet, milli tarihimizin ana hatlarını teşkil ettiğinden yanlış telakkiler ortadan kaldırılmıştır. Dağılan Türk Devleti'nin işgal döneminde aldığı siyasi biçimden ise kısım kısım bahsedilmiştir.

Türk'ün geleceğinin tesisinde temel teşkil eden Balkan istilası konusu işlendikten sonra milli hadiseler "milli birlik harpleri ve sonuçları" adı altında toplanarak şekillenen imparatorluk kısaca açıklandıktan sonra imparatorluğun medeniyet yapısı siyasi ve sosyal teşkilatının bu bölüm içinde verilmesi planlanmıştır. Türk milli tarihinin belirli safhalarından birini teşkil eden Timur İmparatorluğu'nun, hem Orta Asya hem de Batı Türkleri için çok önem teşkil etmesi sebebiyle dönem olayları meydana geliş sırasına göre "Timur Devri" adı altında ayrı bir bölüm olarak bu kısma dahil edilmiştir.
Daha sonra Osmanlı İmparatorluğu'nun ikinci kuruluş döneminden (Fetret Devri) itibaren Bizans'ın yıkılışına yani yeniçağa kadar geçen süre, bu arada meydana gelen olaylar etrafında toplanarak biçimlenmiştir. Ardından yeniçağın sonlarında Avrupa'nın siyasi teşekkülünden kısaca bahsedildikten sonra batı düşünce yapısı, siyasi, sosyal ve dini inkılâplara bu kısımda yer verilmiştir.

Bu sınıf tarih müfredatı bakımından oldukça yoğundur. Ortaçağ İslâm Tarihini kapsadığı bu dönemin Türk milli birliği için önem arz etmesinden dolayı ilmi tasnife uygun görülmüş, bu tasnifle birlikte lüzumsuz ayrıntılar ve açıklamalardan da kaçınmak suretiyle öğrenme kolay hale getirilmeye çalışılmıştır.
Sekizinci sınıfın müfredatına gelince; Bu sınıfta Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselme ve duraklama devirleri genel hatlarıyla ikinci Viyana Kuşatması'na kadar devam etmiş ve ardından 17. ve 18. asırlarda Avrupa'ya genel olarak bir göz atıldıktan sonra tekrar imparatorluk olaylarına geçilmiştir.
Devletin siyasi olarak gerilemesinin başlangıcı olan Karlofça Antlaşması'ndan itibaren Islahat Devri'ne kadar birbiri ardına meydana gelen olaylara, ardından 19. asırda dünyanın genel durumuna kısaca yer verilmiştir.
Islahat Devri ile onu takip eden olaylar düzenli ve sıralı bir biçimde verildikten sonra Osmanlı Medeniyeti'nin olumlu ve olumsuz yanları, Tanzimat öncesi teşkilat yapısı, ardından Tanzimat dönemi olayları sırasıyla umumi harbe kadar kronolojik olarak biçimlenmiştir.

20. asır dünyanın genel durumu hakkında özet bir açıklamanın ardından cihan harbi ve Türkiye'nin harpteki rolü ile Mondros mütarekesine sırayla yer verilmiştir. Ardından Türk Devleti'nin tesisindeki etkili olan faktörler belirtilmiş, Sevr ve Lozan Antlaşmalarına değinilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ve bugünkü Türk alemi hakkında temel açıklamalara yer vermek suretiyle ilk devre tarihine son verilmiştir.
Yeniçağ ve içinde bulunduğumuz asrın genel tarihi, milli tarihimiz etrafında Türk Milletini en ziyade alakadar kılacak bir şekilde tasnif edilip düzenlendiği için sözü uzatmadan genel ve temel malumatı toplu olarak vermek suretiyle eğitim kolaylaştırmak mümkün olacaktır.

İkinci devre tarih eğitimine her sınıfa 2'şer ve 11. sınıf edebiyat kısmına da ayrıca 2 saat toplam 8 saat tahsisi edilmesiyle bu kısımda öğrencinin genel tarih hakkındaki malumatı ilk devrede tamamlanmış olacaktır. Siyasi olaylardan ziyade medeniyetin belirli safhaları zaman ve mekân gözetilerek tasnif olunmuştur.İlk ve Orta çağ medeniyetleri ikinci devrenin birinci senesi olan dokuzuncu sınıfa, yeniçağ medeniyeti ile Viyana Kongresine kadar siyasi olaylar genel hatlarıyla üçüncü seneye tahsis olunmuştur. Viyana Kongresinden itibaren zamanımıza kadar belli başlı Avrupa ülkelerindeki inkılâplar milliyetçi hareketler ve 18. ve 19. asırlarda Osmanlı Türk imparatorluğunun işgali ile dağılmanın sebepleri üzerinde ayrıntıya girmeden Cumhuriyet Türkiye'sine kadar siyasi olaylar sebepler ve etkenler dikkate alınarak oluş sırasına göre düzenlenmiştir.

Bu sınıfta sanayi ve ticari hayattaki gelişim ve değişimlerin Batılı büyük devletler ve Amerika milletleri üzerindeki etkileri ve sonuçlarından başka 19. ve 20. asırların fikri yapısına yer verilmiştir. Dünya harbinin sebepleri ile sonuçları ve dünyanın halihazırdaki durumu ve Türkiye Cumhuriyeti ile komşu devletlerin durumları Bolşevizm ve Faşizm cereyanları ve günümüz Türk alemi hakkında önemli ve öncelikli açıklamalara yer verilmesi hususu da göz ardı edilmemiştir. İkinci devre öğrencilerini Darülfünuna hazırlamak amacıyla tarihteki medeniyete dair izleri bu devrede göstermek suretiyle siyasi değişimlere gereği kadar yer verilmiştir.

Edebiyat şubesinde ise Türk tarihinde en eski devirlerinden bugüne kadar meydana gelen siyasi değişimler genel hatlarıyla verildikten sonra belirli zaman ve yerlerde kurulan medeniyetlerle ilgili genel bilgilere yer verilmesi uygun görülmüştür. Bu biçimdeki düzenlemede olayların meydana geliş tarihleri ilmi olarak tasnif edilmesi dikkate alınmıştır. Böylece gerçek bir eğitimle yararlı sonuçlar elde edileceğine kanaatimiz tamdır.
Çamlıca Lisesi Tarih Muallimi Ali Ekrem

4. Sonuç ve Tartışma

Ali Ekrem, bazı kısımlardaki gereksiz ayrıntı ve açıklamaların bilgi yükünden ibaret olduğuna dikkat çekmiş, bu ayrıntılardan kaçınarak öz bilgi vermek suretiyle eğitimin kolaylaşacağına işaret etmiştir.

[8] Abbasi Devleti'nin (750-1258) merkezi otoritesinin zayıflaması ile Abbasiler'e bağlı yöneticilerin (Emir'ül Umeralar) kendi bölgelerinde bağımsızlıklarını ilan etmeleri ile ortaya çıkan feodal devletlere **Tevaif-i Mülük Devletler** denir. Tevaif'ül Mülük Devletler, Abbasiler'in çözülmesine ve parçalanmasına zemin hazırlamıştır.)

Yeniçağ ve içinde bulunduğumuz asrın genel tarihi, milli tarihimiz etrafında Türk Milletini en fazla ilgilendirecek bir şekilde tasnif edilip düzenlendiği için gereksiz ayrıntılardan kaçınılarak genel ve temel bilgiler toplu olarak verilmiştir. Böylece eğitimin kolaylaştırılmasına çalışılmıştır.

Çamlıca Lisesi Tarih Öğretmeni Ali Ekrem'in değerlendirmesiyle yeni düzenlene tarih programında temel olarak,

1. Tarihi olayların sebep sonuç ilişkileri içinde verilmesine,
2. Kronoloji ilmi dikkate alınarak olayların oluş sırasına göre ilmi bir tasnife tabi tutulmasına,
3. Öğrencilerde milli bir bilinç oluşturmak amacıyla "Türk Tarihi" nin temel alınmasına,
4. Önceki programlardan farklı olarak tarihimizdeki olayları, şahıslara atfetmek değil, milli birliği ve milli karakteri inşa etmek hedefine yönelik büyük Türk milletinin tarihte kurduğu devletler ve manevi değerler temelinde tarihi gerçeklerle ortaya konulmasına,
5. Lüzumsuz ayrıntılar ve açıklamalardan kaçınmak suretiyle öğrenmenin kolay hale getirilmesine,
6. Gereksiz ayrıntılardan kaçınılmasına,
7. Türk tarihinin Avrupa ve Dünya tarihinde meydana gelen olaylarla bağlantılarını ortaya koyarak Uygarlık Tarihi çerçevesinde yeniden ele alınmasına,
8. Öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınmasına,
9. Konuların dengeli bir biçimde dağılması ve ana hatların yer almasına,
10. Medeniyetin belirli safhalarının zaman ve mekân gözetilerek tasnif olunmasına,
11. Siyasi olayların yanısıra, medeniyetlerin düşünce, ekonomik, sosyal ve teşkilat yapısına da yer verilmesine özen gösterildiğine dikkat çekmektedir.

Osmanlı Eğitim Literatüründe Satı Bey, 1910'da Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nda yayımladığı "Tarih Tedrisinin Usûl-ı Esasiyesi" adlı makalesinde, ilkokullarda tarih dersinin nasıl somutlaştırılarak, anlaşılabilir şekilde yapılabileceği ve bunun önemi üzerine görüşlerini paylaşmıştır. (Satı Bey 1910: 97- 98). Ali Ekrem de makalesinde yeni programda buna dikkat edildiğinin altını çizmiştir. Ali Ekrem'in makaledeki önerileri, günümüzde Tarih öğretiminin karşılaştığı temel problemlere ve bazı uygulamaların (Yıldız, 2003:191) sakıncalarına da işaret etmektedir. Gereksiz bilgi yükünden kaçınmak, öz bilgi vermek, olayları sebep sonuç ilişkileri içinde aktarmak onun tarih öğretimi için önerileri arasında yer almaktadır. Ali Ekrem değerlendirmesini, bu ilkelerle hazırlanan yeni programın, gerçek bir eğitim anlayışıyla birleşmesi sonucu yararlı sonuçlar elde edileceğine inandığını belirterek tamamlamıştır.

1924 yılında hazırlanan yeni tarih programının düzenlenmesi sırasında gözetilen ilke ve prensipler, konuların dağılımı, tarih öğretimindeki temel ilkeler, modern ve bilimsel yöntemler, bugünkü tarih dersi programlarının düzenlenmesi aşamasında temel alınan ilkeler arasında yer alması bakımından da önem arz etmektedir.

Kaynakça

Akkutay, Ü. (1984). Enderun Mektebi, Ankara:Gazi Üniversitesi Yayınları.

Ali Ekrem (1924). "Tarih Programı Hakkında" Muallimler Mecmuası, 20, 567-571.

Arı, A. (2002). "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim", *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 22(2),* 181-192.

Ata, B. (2014).1924'te İlkokullarda Tarih Öğretimi: D'alembert Etkisi Altında Türk Deneyimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (1), 43-6.

Aslan, E.(1989). *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi*, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Aslan, E. (2011). "Osmanlı'nın Mekâtib-i İptidâiye'sinden Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Mekteplerine Geçişte Tarih Programlarında Değişim" *Atatürk Yolu,* 12 (48), 749-778.

Boykoy, S.(2011). Türkiye'de 1939-1945 Yıllarında Tarih Öğretim Programları ve Tarih Ders Kitaplarının İncelenmesi, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(21).

Çapa, M. (2002). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Tarih Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 29(30), 39-55.

Demir, G.(2017). *Atatürk Dönemi Eğitim Dergilerindeki Sosyal Bilimlerle İlgili Konuların İncelenmesi (1923-1938*). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Dinç, E. (2006 a). Tarih Eğitimcilerinin Mevcut Lise Tarih Müfredat Programı ve Tarih Öğretiminin Amaçları Hakkındaki Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 7(2),263-276.

Dinç, E. (2006 b). Changes In The Turkısh Hıstory Currıculum And The Place Of European Hıstory. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD)7(2). 247-261.

Satı Bey (1327). "Tarih Tedrisinin Usul-ı Esasiyesi", *Tedrisat-i İptidaiye Mecmuası*. 8, 92-99.

Türk, İ.C.(2006). Osmanlı Devleti İlköğretim Okulları Tarih Müfredat Programları - Tarih Öğretim Usulleri. *KKEFD*(1), 333-346.

Ürkmez, N.(2016). Mekteplerde Okutulacak Tarih Ders Kitapları Hakkında Sultan II. Abdülhamit'e Sunulmuş İki Rapor. *TUHED Turkish History Education Journal*, 5(1), 280-296.

Ulusoy, K.(2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (*Ankara Örneği*). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*18(1), 417–434.

Yakar, S. (2018). "Tarih Programları Hakkında", Çamlıca Lisesi Tarihi Muallimi Ali Ekrem (İNAL) *Turkish History Education Journal* , 7(1), 216-226.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, O. (2003). Türkiye'de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 15(2), 181-190.

تاریخ پروغراملری حقنده

لیسه‌لرك هر ایکی دوره‌سنده شیمدی‌یه قدر تدریس ایدیلن تاریخ درسلری شکل ترتیب و مفردات اعتباریله ملی شئونی احتوا ایتمکدن زیاده وقایع عالمك خطوط عمومیه‌سی اطرافنده جمع ایدیله‌رك بر خصوصیت ارائه ایتمه‌مکده ایدی . حالبوکه هر ملت تاریخنه هم علم هم‌ده شخصیت ملیه‌نك تمرکز و انکشافی ، هویت ملیه‌نك خصوصیتلرینی نظر دقته آله‌رق ایکی وجهه‌لی بر شکل تدریس ویردیکی ایچون بو ضرورتی نظر اهمیته آلمغی اساس اتخاذایتدك. بشرك ابداع ایتدیکی مدنیتك اسکی قرنلردن اعتباراً متقابل تأثیرات و تحولاتنه لزومی مقدارنده موقع ویرلمکله برابر تورکك تاریخی روللرینه فضله‌اهمیت ویرلمش وایلك قرنلری آشدقدن صوکره تاریخك وقایع عمومیه‌سی ملی تاریخ اطرافنده تکثیف ایدلمشدر . ایکنجی دوره‌نك تاریخنده ایسه علمی تقسیمات کوزه‌دیله‌رك ابداعات و آثار مدنیته اطرافنده تاریخك سیاسی جریان وتحولاتی طوپلانمشدر .

شمیدی‌یه قدر ملی تاریخمزده حادثات، اشخاص اطرافنده طوپلانمقده، اصل وقعه‌لرك عاملی اولان ملتك شخصیت معنویه‌سی کوزه‌دیله‌مکده ایدی . بو حال صوك سنه‌لره قدر دوام ایدن شکل حکومتك ایجابات ضروریه‌سندن متولددی . حالبوکه حاکمیت ملیه‌سنی احراز ایدن بویوك تورکك تاریخده اویناديغی روللری اشخاصه عطف ایتمك و شخصیت معنویه‌یی نظر اهمیته آلمامق حقیقت تاریخیه ایله بیوك بر تضاد تشکیل ایتدیکندن شئون تاریخیه معنوی وارلغه استناد ایتدیرلمك صورتیله تسلسل ایتدیرلمشدر .

ایلك دوره‌ده‌کی تاریخ درسلرینه هر صنفده ایکیشر ساعت تخصیص ایدلدیکی ایچون تاریخی اوچ سنه‌ده جمع و تلفیق ایتمك « ضرورتی » نظر دقته آلنمشدر .

بو سببدن شرق ملتلری ایله اسکی تورکلر، یونانیلر و ماکدونیالیلر و رومالیلر « قرون‌اولی» نامی آلتنده جمع ایدلمش وآوروپایه تعلق ایدن قرون وسطی وقایعی‌ده علاوةً آلتنجی صنفه تخصیص اولونمشدر .

قرون اولانك شرق ملتلرینه عائد اولان حادثاتنده بو ملتلرك ابداع ایتدکلری

مدنیتك اوصاف مميزه‌سی اساس اتخاذ ایدیله‌رك سیاسی وضعیتلری حقنده عمومی و مجمل معلومات ویرلمسی موافق کورولمشدر . هند و چین مدنیتلرینه دائر عمومی بر فکری متعاقب تورکك اسکی دورلرینه عائد سیاسی هویتلری ایله اسلامیتی قبولدن اولکی مدنیتلری مفرداتك بوقسمنه ادخال ایدلمشدر . اوروپا مدنیتنك مولدی اولان یونان و روما تاریخلرنده‌ده سیاسی تحوللرك سائقلری ایله‌نتیجه‌لرینه وابداعات مدنیه‌لرینه‌اهمیت ویریله‌رك تدریسنده برفائده مندمج اولمایان وقعه‌لرادخال‌اولونمامشدر.

قرون وسطانك باشلانغیجی اساساً روما ایله علاقه‌دار اولدیغی ایچین ایمپراطورلغك انقسامنی متعاقب بودورلرده‌کی روما مدنیتی حقنده برفکرویریلوب بعده مهاجرت عمومیه‌یه انتقال ایدلمشدر . باربارلرك تأسیساتنه دائرده کوچوك برایضاحی متعاقب وردون تقسیمی ایله بو تاریخدن صوکرا قرون جدیده‌یه قدر آوروپانك عمومی وضعیتی، سیاسی مجادلاتی و مدنیتك بارز اساسلری کوستریله‌رك قرون‌وسطی آوروپاسی اکمال ایدلمشدر.

وقایعك لزومسز تفصیلاتی طی ایدیله‌رك تاریخك آنا خطلری کوزه‌دلمك و طلبه‌نك‌ده سویه‌سی نظر اعتباره آلنق صورتیله بو مباحثك بر سنه ظرفنده تدریسنه امکان کورولمشدر .

یدنجی صنفك‌تدریساتی ایسه عرب وتورك تاریخنه تخصیص اولونمشدر. تورکك اسلامیتدن صوکره‌کی ملی هویتی عرب و عجم مدنیتلرینك تأثیریله بشقه بر کسوه‌یه کیردیلمسدن تعاقب و تسلسلی جهتیله اولا عرب و صوکرا تورك تاریخی قرن جدیده قدر تعقیب اولونمشدر . عرب تاریخنده‌کی فوق‌الطبیعه وقایع قالدیرلمش وعصرلردن بری دوام ایدن تاریخی مغالطه‌لره‌ده نهایت ویریله‌رك حقیقتك ایچ یوزی اورته‌یه قونولمشدر . بناءً علیه اسلامیتدن‌اول عربلرك احوال عمومیه‌سیله‌اسلامیتك ظهور و انکشافی صیره‌لرنده ایران و شرقی روما حقنده مجمل معلومات ویرلدکدن صوکرا مسلمانلغی دوغوران عاملر ذکر ایدیله‌رك حضرت محمدك حیات وتأسیساتی بر مبحث عد ایدلمشدر . بوندن صوکره یکی تشکل ایدن اسلام حکومتنك ماهیت سیاسیه‌سی اشکال و ظروفیله برابر بر جمهوریت اولدیغندن اسکی تاریخلرده خلفای راشدین دوری دینیلن زمان، جمهوریت نامی آلتنده جمع ایدیله‌رك وقایعك خطوط عمومیه و اساسیه‌سی ایله سیاسی و اجتماعی تشکیلاتی بو جمله‌ده ذکر اولونمشدر .

اموی ، عباسی و اندلس حکومتلرینك‌سیاسی هویتلری مطلقیت اداره‌دن باشقه هیچ بر معنا افاده ایتمدیکی ایچون جمهوریتك ختامنی متعاقب وقایع خلاصةً

« اسلامده مطلقیت » نامی آلتنده تکشیف اولونمشدر.

تورکلرك اسلامیته دخوللری ایله شرقك مقدراتنی اللرینه آلمق خصوصنده‌کی رواللری سلسلهٔ تاریخ کوزه‌دیله‌رك تعقیب اولونمشدر . بونك ایچون اسلام و تورك تاریخنك وحدت اساسیه‌سنی محافظه‌اولونه‌رق اولا ایلك تورك واسلام مناسباتی، اسلام عالمنه تورکلرك قاریشماسی بعده سامانیلر ، قاراخانیلر و غزنویلر دورلرینك سیاسی واجتماعی تشکیلاتی ایله مدنیتلری « تورکلر و اسلامیت » سرلوحه‌سی آلتنده جمع اولونمشدر . بو مباحثدن صوکرا اوغوزلرك غربه مهاجرتلریله اسلامیتی قبوللری وبشنجی عصر صوکلرنده‌کی جغرافی ساحه‌لری ارائه ایدیله‌رك سلجوقیلر و تأسیس ایتدکلری ایمپراطورلق ایله‌تأسیسات مدنیه‌سی « اوغوز تورکلری » عنوانی آلتنده طوپلانمشدر . طوائف‌ملوك نامی آلتنده ذکر ایدیلن حکومتلر آراسنده الك زیاده ایزبراقان فاطمیلر، آتابکلر ، ایوبیلر حقنده عمومی بر فکرویرلمکله‌اکتفا اولونوب دیکرلری لزومسز عد اولونمشدر .

اهل صلیب وقایعی‌ده یالکز ماهیت و نتایجی ذکر ایدلمك صورتیله بو میانه ادخال ایدلمشدر .

تورکلك اسلامیت دائره‌سی آلتنده‌کی سیمای تاریخیسی بودورلردن صوکرا دها زیاده انکشاف ایتدیکندن حادثات تاریخیه تعضی‌ایدن سیاسی تشکیلاتلر آلتنده تکشیف اولونه‌رق اولا آنادولونك سلجوق استیلاسندن مقدم سیاسی‌و اجتماعی وضعیتی‌ایله آنادولی‌سلجوق‌دولتی‌و بعده‌خوارزمیلر بوسلسلهٔ تصنیفه‌ادخال‌اولونمشدر.

جنکیزك تأسیساتی حادثات تاریخیه اعتباریله بووقایعدن صوکرا تعقیب‌اولنه‌جغی جهتله «موغول ـ تورك» ایمپراطورلغنه تعلق ایدن اقسام ایله موغول تحکمی آلتنده آنادولونك آلدینی‌سیاسی و ضعیت، تاریخ ملیمزك آنا خطلرینی تشکیل ایتدیکندن یاکلش تلقیلر اورتادن قالدیرلمش و انحلال ایدن تورك دولتنك آلدینی اشکال سیاسیه‌دن قسم قسم بحث اولونمشدر.

تورکلك آتیٔ انکشافی ایچون اساسلی بر مسند تشکیل ایدن بالقان استیلاسی ذکر اولوندقدن صوکره ملی وقایع « وحدت ملیه حربلری و نتایجی » جمله‌سی آلتنده جمع‌ایدیله‌رك تعضی ایدن ایمپراطورلق ذکراولوندقدن صوکرا ایمپراطورلغك مدنی تأسیساتی ایله سیاسی واجتماعی تشکیلاتی بو جمله‌یه ادخال اولونمشدر .

تورك تاریخ ملیسنك بارز صفحه‌لرندن برینی ارائه ایدن تیمور ایمپراطورلغی هم

اورته آسیا هم‌ده غرب تورکلری ایچون پك مهم وقایعی احتوا ایتدیکی جهتله‌زمان وقایعك جریان تسلسلی کوزه‌تیله‌رك تیمور ایمپراطورلغی « تیمور دوری » نامی آلتنده مستقل بر فصل تاریخی اوله‌رق بو میانه قونولمشدر .

بعده عثمانلی ایمپراطورلغنك ایکنجی دورهٔ تأسسندن بیزانسك انقراضنه قادار کچن مدت، وقایع و حادثات اطرافنده طوپلانوب قرون جدیده‌یه قادار بو منوال اوزره یوروتولمشدر .

متعاقباً قرن جدید بدایتلرنده آوروپانك شکل سیاسیسندن مختصراً بحث اولوندقدن صوکرا غربك فکری ، سیاسی، اجتماعی و دینی انقلابلری بو میانه ادخال اولونمشدر .

مفردات تاریخیه بو صنفده هر نه قدر محمول ایسه‌ده قرون وسطی اسلام‌وتورك حیات تاریخیه‌سنی تمامیله احتوا ایتدیکی و تورکلك وحدت ملیه‌سنی‌ده کوسترديکی ایچون علمی تصنیفه‌ده مطابق کلدیکندن‌وقایعك لزومسز تفصیلاتندن‌صرف نظرایدلمك صورتیله تدریس امکانی بر درجه قولایلاشیر .

سکزنجی صنفك مفرداتنه کلنجه : بوصنفده عثمانلی ایمپراطورلغنك اعتلاوتوقف دورلرینك خطوط عمومیه‌سی،ایکنجی ویانه محاصره‌سنه قادار تعقیب ایدلمش ومتعاقباً ۱۷ و ۱۸ نجی عصرلرده آوروپایه عمومی بر نظر عطف ایدلدکدن صوکرا تکرار ایمپراطورلق وقایعنه کچیله‌رك‌سیاسی رجعتك مقدمه‌سی اولان قارلوفجه معاهده‌سندن اعتباراً دور اصلاحاته قادار وقایع تسلسل ایتدیرلمشدر . بو مباحثدن صوکرا اون طقوزنجی عصر جهان وضعیت عمومیه‌سنه‌ده کوچك بر ساحه آیرلمشدر . دور اصلاحات‌ایله‌اونی تعقیب ایدن وقایع سرد ایدلدکدن صوکرا عثمانلی تورك مدنیتنك اوصاف ممیزه‌سیله تنظیماتدن اولکی تشکیلات بوصیرایه قونیلوب‌بعده تنظیماتدن‌اعتباراً حرب عمومی‌یه قادار حادثات تاریخیه تعقیب اولونمشدر .

یکرمنجی عصر جهان وضعیت عمومیه‌سی حقنده مجمل برمعلوماتی متعاقب‌حرب عمومی و تورکیانك حرب عمومیده‌کی رولی ایله موندروس متارکه‌سی بو صیرایه قونیلارق ملی تورك دولتنك تأسسنده‌کی عاملر ذکر اولوندقدن صوکرا سه‌ور و لوزان معاهده‌لریله تورك جمهوریتی و بو کونکی تورك عالمی حقنده‌ده بر فکر اساسی ویرلمك صورتیله ایلك دوره تاریخنه نهایت ویرلمشدر .

قرن جدید و عصر حاضر تاریخ عمومیسی ملی تاریخمز اطرافنده تورك ملتنی

الك زیاده علاقه‌دار قیله‌جق بر شکلده تصنیف و ترتیب ایدلدیکندن اطناب وقایعه محل براقلمایارق عمومی و اساسلی معلوماتی جمع ایتمك صورتیله تدریس امکانی‌بالنسبه قولایلاشیر .

ایکنجی دوره تاریخ تدریساتنه هر صنفه ایکیشر و اون برنجی صنف أدبیات قسمنده‌ده آیریجه‌ایکی ساعت‌که جمعا سکز ساعت تخصیص ایدلدیکی جهتله بوقسمده مدنیت تاریخی محوراساسی اتخاذ ایدلمشدر .

طلبه‌نك تاریخ حقنده‌کی معلومات عمومیه‌سی‌ایلك دوره‌ده اتمام ایدلدیکندن‌سیاسی وقایعدن زیاده مدنیتك‌صفحات مختلفه‌سی‌زمان‌و مکان‌کوزه‌دیله‌رك تصنیف‌اولونمشدر.

قرون اولی ووسطی مدنیتی ایکنجی دوره‌نك برنجی سنه‌سی اولان طقوزنجی صنفه، قرون جدیده مدنیتی ایله ویانه قونغره‌سنه قادار سیاسی تحولاتك خطوط عمومیه‌سی اونجی سنه‌یه تخصیص اولونمشدر . ویانه قونغره‌سندن اعتبارا زمان حاضره قادار مختلف اوروپا مملکتلرنده‌کی انقلاب حرکتلریله، ملیت جریانلری‌واون سکزنجی و اون طقوزنجی عصرلرده عثمانلی تورك ایمپراطورلغنك اشکال عمومیه‌سی ایله سقوط وانحلالنك سائقلری اوزرنده فضله توقف ایدیله‌رك جمهوریت‌تورکیاسنه قادار حادثات سیاسیه‌نك‌اسباب وعواملی‌اوزرنده سلسلهٔ تاریخیه تمرکزایتدیرلمشدر.

بو صنفده صنایع و تجارتده‌کی تحولات عظیمه‌نك غرب وآمریقا ملتلری اوزرنده‌کی تأثیرات و نتایجندن باشقه ۱۹ و ۲۰نجی عصرلرك حیات فکریه‌سی قونولمش و حرب عمومیی تولید ایدن سببلر ایله نتیجه‌لری و حال حاضرده‌کی جهان‌احوال عمومیه‌سی‌و جمهوریت تورکیاسی‌ایله‌قومشودولتلرك احوالنه بولشه‌ویزم و فاشیزم، جریانلری وبو کونکی تورك عالمی حقنده‌ده اساسلی بر معلومات ویرلمسی نظر دقتدن قاچیرلمامشدر . ایکنجی دوره طلبه‌یی دارالفنونه احضار ایتمك غایه‌سنی تعقیب ایتدیکی جهتله تاریخك شئون مدنیه‌سی بر کل حالنده بودوره‌ده کوستریله‌رك سیاسی تحولاته‌ده لزومی درجه‌ده اهمیت عطف ایدلمشدر .

ادبیات شعبه‌سنده ایسه‌تورکك الکاسکی دورلرندن بوکونه قدر سیاسی‌تحولاتنك خطوط عمومیه‌سی‌کوسترلدکدن صوکرا مختلف زمان و مختلف‌ساحه‌لرده‌کی مدنیتنك اشکال عمومیه‌سنك تدریسی تنسیب اولونمشدر. بو طرز ترتیبده حادثات تاریخیه‌نك تصنیف علمیسی کوزه‌دیلش اولدیغندن اساسلی بر تدریس ایله مفید نتیجه‌لر الده ایدیله‌جکنه قناعت کامله‌مز واردر . جاملیجه لیسه‌سی تاریخ معلمی

علی اکرم